



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGE/MP

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À
APRENDIZAGEM NA “*MODELAGEM DO CURRÍCULO*” EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Mara Rúbia Rodrigues da Cruz

BRASÍLIA/DF

2022

Mara Rúbia Rodrigues da Cruz

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À
APRENDIZAGEM NA “*MODELAGEM DO CURRÍCULO*” EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo. Grupo de pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade.

Orientador: Prof^o Dr. Francisco Thiago Silva.

BRASÍLIA/DF

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues da Cruz, Mara Rúbia

RC957a A Atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio
à a Aprendizagem na "Modelagem do Currículo" em uma escola pública do
Distrito Federal / Mara Rúbia Rodrigues da Cruz; orientador Francisco Thiago
Silva. -- Brasília, 2022.

151 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2022.

1. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. 2. Pedagogia. 3.
Pedagogia histórico - crítica. 4. Currículo. 5. Organização do Trabalho
Pedagógico. I. Silva, Francisco Thiago, orient. II. Título.

MARA RÚBIA RODRIGUES DA CRUZ

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À
APRENDIZAGEM NA “*MODELAGEM DO CURRÍCULO*” EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Orientador

Universidade de Brasília – FE/PPGE/MP (Presidente)

Prof.^a. Dra. Márcia Pereira Cabral

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Passos (Membro externo)

Prof. Dra. Alia Maria Gonzáles Nunes

Universidade de Brasília – FE/PPGE/MP (Membro interno)

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana

Universidade de Brasília – FE/PPGE/MP

(Suplente)

BRASÍLIA/DF

2022

AGRADECIMENTOS

Estou feliz por concluir essa etapa acadêmica, o mestrado, tão almejada desde a primeira graduação finalizada em 2001. A caminhada não foi solitária, pelo contrário, durante essa trajetória, pude contar com o apoio de muitos que não poderia deixar de registrar.

Primeiramente agradeço a Deus que esteve presente em todos os momentos da minha vida me guiando, dando sabedoria e discernimento.

Ao meu marido, Ricardo Barbosa Machado, por ser meu maior incentivador. Sua compreensão, apoio, empatia e companheirismo foram fundamentais nesse processo. Agradeço por compreender as noites em claro, os finais de semana e feriados dedicados ao estudo. Seu carinho demonstrado nas mais variadas formas, desde uma xícara de café até as orações foram meu sustento. Essa vitória não é minha. Ela é nossa.

Agradeço aos meus pais Miguel Pacheco da Cruz (*in memoriam*) e Maria Rodrigues da Cruz pela coragem de saírem da Bahia em direção à capital da esperança em busca de melhores condições para construir nossa família. Meu querido pai foi um dos grandes incentivadores para que eu me tornasse professora. Eu queria dizer que tudo deu certo. Hoje me torno mestre em educação pela Universidade de Brasília. Da coragem e esperança nasce a concretude.

Aos meus irmãos Márcia e Mauro que sempre acreditaram no meu potencial e que dividiram uma história de vida marcada pelo esforço e determinação, saibam que aprendi e aprendo muito com vocês.

Aos meus sogros Olívia e Alfredo e cunhados pelo carinho e apoio. Aos sobrinhos: Marcus Vinícius, Mariana, Henrique, Vincenzo, Laís, César, Davi e Guilherme pelo carinho, leveza e pelos momentos de descontração que fizeram toda a diferença.

Ao meu orientador o professor doutor Francisco Thiago Silva que foi um ser iluminado e enviado por Deus para trilhar esse caminho ao meu lado. Sua orientação fez toda a diferença. Agradeço por ter aberto as portas de sua casa para orientação durante o período de pandemia. A caminhada foi leve e prazerosa porque tive um verdadeiro ORIENTADOR e amigo. O trabalho foi elaborado a quatro mãos.

Aos professores da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia onde cursei disciplinas, pelos conhecimentos compartilhados de forma tão generosa.

Aos colegas que ingressaram no mestrado comigo e dividiram escritas de artigos e o capítulo de um livro :Afonso Wescley e Daniela Pereira. Agradeço a partilha, os momentos de leitura, debate e diálogo.

Aos colegas do grupo de pesquisa currículo e processo formativo. Agradeço pelas contribuições e discussões teóricas que foram essenciais para o fortalecimento dessa pesquisa.

Agradeço à banca de qualificação e de defesa pelas ricas contribuições, pelo tempo dedicado à leitura atenta e cuidadosa. À professora Dra. Márcia Pereira Cabral, à professora Dra. Alia Maria Barrios Gonzáles e ao professor Dr. Fernando Bomfim Mariana. Muito obrigada, sinto-me honrada pela participação de vocês nesse momento único em minha vida acadêmica. Esse trabalho foi enriquecido por essa construção coletiva.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela concessão do afastamento remunerado para estudos. Espero retribuir com os conhecimentos adquiridos nesse processo.

Aos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, trabalhadores que lutam por uma educação pública de qualidade. Agradeço em especial a escola que abriu espaço para que essa pesquisa fosse realizada.

Às Pedagogas da Equipe especializada de Apoio à Aprendizagem que contribuíram de forma significativa na pesquisa e aos professores que participaram de forma voluntária na pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram e torceram por mim. Espero que a dissertação possa ser útil para ampliar o debate acerca do trabalho das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Hoje realizo um sonho e a palavra que resume tudo isso é GRATIDÃO.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como analisar a sua influência ou não na “*modelagem do currículo*” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente. Para tanto, fez-se uma análise histórica do surgimento do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) por meio do estudo da legislação vigente e de sua Orientação Pedagógica. Percebeu-se a necessidade do referido estudo, por ainda haver incertezas em relação ao trabalho desse profissional e de sua atuação pedagógica da escola. Propõe-se como pergunta central de pesquisa: qual a possível atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “*modelagem do currículo*” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente? Estabelecemos como objetivo geral: compreender qual a possível atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “*modelagem do currículo*” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente. Tratou-se como pressuposto que a possível atuação do Pedagogo junto ao corpo docente das instituições de ensino na fase de “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017) pode possibilitar que o professor entenda a amplitude da gestão curricular e de como a reorganização do currículo pode ser promotora de garantia de aprendizagem dos estudantes atendidos pelo EEAA. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa de caráter exploratório, com a realização de pesquisa de campo e estudo de caso único (YIN, 2015). O cenário da pesquisa foi uma escola da rede pública de ensino fundamental – anos iniciais na cidade de Samambaia, situada no Distrito Federal – tendo como sujeitos/as os pedagogos/as da EEAA e os/as professores/as. A investigação teve suporte teórico na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012). A metodologia de pesquisa empregada se materializou pelos seguintes procedimentos investigativos: revisão bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada com as pedagogas da EEAA e com 10 professores, questionário aplicado a 49 Pedagogos da SEEDF atuantes nas 14 regionais de Ensino e na sede, observação dos momentos de atuação do pedagogo junto ao corpo docente de forma individual e coletiva. Para atender as demandas do objeto de estudo articularam-se os seguintes eixos teóricos: 1. Pedagogia e pedagogos: bases teóricas, ancoradas em: Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (1996) e Silva (2017; 2019); 2. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico: Freitas (1995), Libâneo (2018), Lima e Silva (2020a; 2020b); e 3. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o currículo modelado: Sacristán (2017), além dos documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Como produto técnico, foi apresentada a proposta de um curso de pós-graduação *latu sensu* de quatrocentas e quarenta horas que terá como público-alvo os Pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Preliminarmente os dados apontaram que a atuação do pedagogo foi percebida como muito importante dentro da Organização do Trabalho Pedagógico e na *modelagem curricular*. Cabe ressaltar que há uma necessidade de investimento na formação continuada do pedagogo da EEAA por parte da SEEDF. As unidades de registro levantadas foram: a atuação do pedagogo, o pedagogo e o currículo e o pedagogo e a formação continuada. Em relação às categorias, foram elencadas de natureza ontológicas e derivadas, a saber: o pedagogo e o apoio ao professor; o Pedagogo e a

Organização do Trabalho Pedagógico; o pedagogo e o acompanhamento às famílias; o pedagogo e o currículo; o trabalho do pedagogo; a contradição e a historicidade.

Palavras-Chave: Pedagogo. Atuação. Currículo modelado. Educação.

ABSTRACT

This research sought to understand the performance of the Pedagogue of the Specialized Learning Support Team (EEAA) of the public school system of the Federal District, as well as to analyze its influence or not on the "*modeling of the curriculum*" (SACRISTÁN, 2017) with the faculty. To this end, a historical analysis of the emergence of the Specialized Learning Support Service (SEAA) was made through the study of the current legislation and its Pedagogical Orientation. The need for this study was perceived, because there are still uncertainties regarding the work of this professional and his pedagogical performance of the school. It is proposed as a central research question: what is the possible performance of the Pedagogue of the Specialized Learning Support Team of the State Department of Education of the Federal District in the "*modeling of the curriculum*" (SACRISTÁN, 2017) with the faculty? As a general objective: To understand the possible performance of the pedagogue of the Specialized Team of Learning Support of the Secretary of State for Education of the Federal District in the "*modeling of the curriculum*" (SACRISTÁN, 2017) with the faculty. It was assumed that the possible performance of the Pedagogue with the teaching staff of educational institutions in the phase of "*curricular modeling*" (SACRISTÁN, 2017) can enable the teacher to understand the breadth of curriculum management and how the reorganization of the curriculum can be a promoter of guarantee of learning of students attended by the EEAA. The methodology used was the qualitative approach of exploratory character, with the performance of field research and single case study (YIN, 2015). The research scenario was a public elementary school – early years in the city of Samambaia, located in the Federal District – having as subjects the pedagogues of the EEAA and the teachers. The research had theoretical support in historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2012). The research methodology used was materialized by the following investigative procedures: bibliographic review; documentary analysis; semi-structured interview with EEAA pedagogues and 10 teachers; questionnaire applied to 49 Pedagogues of SEEDF, who work in the 14 regional schools and at the head office; observation of the moments of action of the pedagogue with the teaching staff in an individual and collective way. To meet the demands of the object of study, the following theoretical axes are articulated: 1. Pedagogy and pedagogues: theoretical bases, anchored in: Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (1996) and Silva (2017; 2019); 2. Specialized Team of Support for Learning and Organization of Pedagogical Work: Freitas (1995), Libâneo (2018), Lima e Silva (2020a; 2020b); and 3. Specialized Team of Learning Support and the modeled curriculum: Sacristán (2017), in addition to the supporting documents of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). As a technical product, the proposal of a 400-hour *latu sensu* graduate course will be presented, which will target the Pedagogues of the Specialized Learning Support Teams of the Department of Education of the Federal District. Preliminary data indicated that the performance of the pedagogue was perceived as very important

within the organization of pedagogical work and in curriculum modeling, it is worth mentioning that there is a need for investment in the continued training of the EEAA pedagogue by SEEDF. The units of record raised were: The performance of the pedagogue, The pedagogue and the curriculum and the pedagogue and the continuing education. In relation to the categories were selected of ontological and derived nature, i.e.: The Pedagogue and the teacher's support; The Pedagogue and the organization of pedagogical work; The Pedagogue and the accompaniment to families; The Pedagogue and the curriculum; The work of the Pedagogue; contradiction and historicity.

Keywords: Pedagogue.Acting.Model Curriculum.Education

RÉSUMÉ

Cette étude a cherché à comprendre l'activité du pédagogue de l'Équipe Spécialisée en Soutien à l'Apprentissage (ESSA) du réseau publique d'enseignement du District Fédéral ainsi qu'analyser son influence ou pas dans la *modélisation du programme* (SACRISTÁN, 2017) auprès du groupe des professeurs. Pour cela, on a réalisé une analyse historique de la naissance du Service Spécialisée en Soutien à l'Apprentissage (ESSA) à partir de l'étude des normes en vigueur et du document baliseur intitulé d'Orientation Pédagogique. Le besoin de cette étude se fait pertinent parce qu'il y a encore des incertitudes concernant le travail de ce professions et son activité pédagogique à l'école. On propose comme question centrale de recherche : quelle est l'activité possible du pédagogue de l'Équipe Spécialisée en Soutien à l'Apprentissage au sein du Secrétariat d'État de l'Éducation au District Fédéral dans la *modélisation du programme* (SACRISTÁN, 2017) auprès du groupe des professeurs ? On a établi en tant qu'objectif central : comprendre l'activité possible du pédagogue de l'Équipe Spécialisée en Soutien à l'Apprentissage du Secrétariat d'État de l'Éducation du District Fédéral dans la *modélisation du programme* (SACRISTÁN, 2017) auprès du groupe des professeurs. On a adopté en tant que présupposé que l'activité possible du pédagogue auprès du groupe des professeurs des institutions d'enseignement au moment de la *modélisation du programme* (SACRISTÁN, 2017) peut amener le professeur à comprendre l'ampleur de la gestion du programme e de comment sa réorganisation peut assurer la garantie des apprentissages des étudiants accueillis auprès de l'ESSA. La méthodologie utilisée a été l'approche qualitative de caractère exploratoire, avec la réalisation d'une recherche sur terrain et l'étude du cas unique (YIN, 2015). Le contexte de recherche a été un collègue du réseau public du District Fédéral dans la ville de Samambaia ayant comme participants les pédagogues de l'ESSA et les professeurs. L'investigation a eu comme support théorique la pédagogie historique critique (SAVIANI, 2012). La méthodologie de recherche employée s'est matérialisée par les procédés suivants : la révision bibliographique, l'analyse documentaire, l'entretien semi-structurée avec les pédagogues de l'ESSA et avec 10 professeurs, un questionnaire appliqué à 49 pédagogues de la SEEDF intervenant dans les 14 régions d'enseignement et dans le siège, de l'observation des moments d'action du pédagogue auprès du groupe des professeurs de manière individuelle et collective. Pour accomplir les demandes de l'objet d'étude, les axes théoriques suivants se sont articulés : 1. Pédagogie et pédagogues : bases théoriques, appuyées sur Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (1996) e Silva (2017 ; 2019) ; 2. Équipe Spécialisée en Soutien à l'Apprentissage et Organisation du Travail Pédagogique ; Freitas (1995), Libâneo (2018), Lima e Silva (2020a ; 2020b) ; e 3. Équipe Spécialisée en Soutien à l'Apprentissage et le programme modalisé : Sacristán (2017) et d'autres documents baliseurs du Secrétariat d'État de l'Éducation du District Fédéral (SEEDF). En tant que produit technique, on a présenté une proposition d'un Master comptant 440 heures qui aura comme public cible les pédagogues des Équipes Spécialisées en

Soutien à l'Apprentissage du Secrétariat d'État de l'Éducation du District Fédéral. Initialement, les données ont montré que l'activité du pédagogue a été perçue comme très importante au sein de l'organisation du travail pédagogique et de dans la *modélisation du programme*. Force est de constater le besoin d'investissement en formation en continue du pédagogue de l'ESSA de la partie du SEEDF. Les unités de registre qui ont émergées ont été : l'activité du pédagogue, le pédagogue et le programme et le pédagogue et la formation en continue. Concernant les catégories, on a soulevé celles de nature ontologique et celle qui en dérivent, à savoir : le pédagogue et le soutien au professeur ; le pédagogue et l'organisation du travail pédagogique ; le pédagogue et l'accompagnement aux familles ; le pédagogue et le programme ; le travail du pédagogue ; la contradiction et l'historicité.

Mots-clés: Pédagogue. Activité. Programme modalisé. Éducation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos por ano 2010 a 2021 – BDTD.....	16
Quadro 2 - Teses e Dissertações – BDTD	17
Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos por ano 2010 a 2021 – Google Acadêmico	23
Quadro 4 - Trabalhos selecionados – Google Acadêmico	23
Quadro 5 - Trabalhos selecionados – CAPES	27
Quadro 6 - Quantitativo de escolas por regional de Ensino	34
Quadro 7 - Quantidade de matrículas em 2021 por regional e modalidade de ensino	35
Quadro 8 - Quantitativo de Psicólogos e Pedagogos atuantes nas EEAs por Regional de Ensino.	36
Quadro 9 - Nível de Escolaridade da população acima de 25 anos de Samambaia.	38
Quadro 10 - Quantitativo de estudantes por turno e modalidade.....	40
Quadro 11 - Ideb da escola pesquisada entre 2005 e 2019.....	41
Quadro 12 - quantitativo de funcionários de suporte à organização /conservação e limpeza.....	42
Quadro 13 - Servidores da área pedagógica.....	43
Quadro 14 - Espaço físico da escola.....	44
Quadro 15 - Análise de documentos	47
Quadro 16 - Perfil dos professores entrevistados	49
Quadro 17 - Perfil das pedagogas da EEAA da escola pesquisada.....	51
Quadro 18 - Categorização e Unidades de Registro.....	52
Quadro 19 - Categorização	53
Quadro 20 - Síntese da pesquisa.....	57
Quadro 21 - Análise BNCFP e BNCC	68
Quadro 22 - Percorso das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem	88
Quadro 23 - Produto Técnico	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Local de atuação dos Pedagogos entrevistados	54
Gráfico 2 - Tempo de atuação na EEAA	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Regiões administrativas do D.F	33
Figura 02 –	Mapa do D.F com destaque para a cidade de Samambaia	37
Figura 03 –	Necessidade formativa dos Pedagogos das EEAs.....	56

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAIC	Centro Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMPP	Centro de Orientação Médico Psicopedagógico
CP	Código Penal
DF	Distrito Federal
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	Memorial	7
1.2	Delimitação do Tema	10
1.3	Problema de pesquisa	12
1.4	Pressuposto	13
1.5	Objetivos	13
1.5.1	Objetivo geral.....	13
1.5.2	Objetivos específicos	13
2	METODOLOGIA	15
2.1	Estado da Arte	15
2.1.1	Pesquisas Publicadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	16
2.1.2	Trabalhos encontrados no banco de dados do <i>Google Acadêmico</i>	22
2.1.3	Trabalhos encontrados no banco de periódicos da CAPES	26
2.2	Percurso Metodológico	28
2.3	Contexto da Pesquisa	32
2.4	A Regional Pesquisada.....	37
2.5	Análise documental do Projeto Político Pedagógico e caracterização da Instituição	39
2.6	Contato com a Instituição pesquisada	45
2.7	Procedimentos de pesquisa.....	46
2.7.1	Subsídios para o Produto técnico	54
3	PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: BASES TEÓRICAS	58
3.1	Breve histórico da educação e das ideias pedagógicas no Brasil.....	58
3.2	A Pedagogia histórico-crítica.....	62
3.3	A epistemologia e as bases legais da pedagogia no Brasil.....	64
3.4	Análise documental: Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.....	67
3.5	A Formação Continuada do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.	70
4	EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM E OTP	76
4.1	Breve histórico da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem	76
4.2	O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.....	79
4.3	O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)	81
4.4	Análise Documental: Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	86
4.5	Análise Documental: Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.	87
5	EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM E CURRÍCULO	91
5.1	O currículo	91
5.2	Teorias de currículo	92
5.3	O currículo na escola	94
5.4	Análise documental: Pressupostos teóricos do currículo em movimento	101
6	PRODUTO TÉCNICO	105
	PROJETANDO O "CONCRETO PENSADO". A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO MODELADO PELO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116

APÊNDICES	126
APÊNDICE A – Roteiro para Análise Documental	126
APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com o Pedagogo	128
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada com os Professores.	130
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos Pedagogos das 14 regionais	132
APÊNDICE E – Perfil dos Pedagogos Participantes do questionário.....	135
APÊNDICE F – Lista de Cursos Oferecidos Pela EAPE no 2ºsemestre/2022	135
APÊNDICE G – Roteiro de Observação	138
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	139

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu do interesse em analisar a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Essas equipes fazem parte do Serviço Especializado de apoio à Aprendizagem (SEAA) e visam, dentre outros objetivos, o acompanhamento dos alunos com dificuldades no processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa abrigada no programa de pós-graduação em Educação, modalidade profissional (PPGEMP). Antes da delimitação do tema, da apresentação do problema e dos objetivos, será apresentado um breve memorial que retrata a trajetória da pesquisadora.

1.1 Memorial

Minha trajetória enquanto aluna na educação básica foi em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Taguatinga–DF, onde moro desde que nasci. Na referida escola cursei toda a educação básica e o ensino médio técnico (magistério). Nunca apresentei dificuldades escolares significativas, mas sempre me inquietou o sistema de ranqueamento promovido pela instituição. Lembro da lista bimestral com o *ranking* sendo colocado no mural pela diretora. Sempre estive entre os primeiros colocados, mas sempre me incomodei com os alunos que ficavam no final da lista.

Durante o ensino médio, ao me debruçar nas leituras sobre avaliação, didática e as relações de ensino e aprendizagem, pude refletir acerca das diferentes formas de aprendizagem, das dificuldades apresentadas por alguns alunos e sobre o papel do professor nesse contexto.

Em 1995, ainda durante o curso normal, fui aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, iniciando minha trajetória na rede pública de ensino em 1996 na Regional de Ensino de Samambaia¹. A realidade foi bastante desafiadora, encontrei muitos problemas sociais e continuei a me inquietar com as dificuldades de alguns estudantes e com a postura de alguns professores que

¹ A secretaria de Educação conta atualmente com 14 regionais de ensino para organizar, orientar e supervisionar diretamente o trabalho nas escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma Região Administrativa (RA). Disponível em: www.se.df.gov.br. Acesso em: 20 set. 2021.

insistiam em culpabilizar apenas os estudantes pelo suposto fracasso escolar não buscando reflexões acerca do trabalho pedagógico realizado. A realidade social, cultural e econômica dos estudantes e da comunidade escolar ficava em segundo plano.

Em 2001 concluí meu curso superior em Psicologia e ingressei na educação especial. Posteriormente, iniciei minha atuação como psicóloga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, onde encontrei muitos desafios, entre eles o de compreender a atuação do Pedagogo junto a Equipe e o de trabalhar coletivamente para o avanço das aprendizagens dos estudantes com dificuldades no processo de escolarização.

O trabalho do psicólogo apresentava uma visão muito mais clínica do que escolar. Enquanto psicóloga atuava em quatro escolas simultaneamente o que impossibilitava a criação de uma identidade profissional e de um trabalho coletivo e pedagógico dentro das instituições. O trabalho se resumia em avaliar, elaborar relatórios e encaminhar os estudantes para instituições na busca de diagnósticos que justificassem a dificuldade apresentada.

Anos mais tarde decidi retornar à sala de aula. Atuei na educação infantil, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)² e como coordenadora intermediária na Regional de Ensino. Ainda buscando respostas às minhas indagações internas fiz especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e em Atendimento Educacional Especializado. Após essas especializações me graduei em Pedagogia e, logo em seguida, participei do processo seletivo interno da SEEDF para atuar como pedagoga da EEAA, no qual fui aprovada.

Iniciei meu trabalho como pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem em 2019 na cidade de Taguatinga-DF. Nesse trabalho pude perceber que muitos professores, e até mesmo alguns gestores, não entendiam o trabalho do Pedagogo. Em alguns momentos pareciam se incomodar com a minha presença nos momentos coletivos de Organização do Trabalho Pedagógico.

No mesmo ano em que iniciei a atuação como Pedagoga da EEAA empreitei os estudos como aluna especial na Faculdade de Educação da Universidade de

² O BIA surgiu em 2007 e foi aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer Nº 212/2006 (BRASIL, 2006) e da Portaria Nº 04/2007 (BRASIL, 2007). A política tinha o intuito de reestruturar o Ensino Fundamental de 09 anos estabelecido pela Lei Distrital Nº 3483/2004 (BRASIL, 2004).

Brasília (UnB) na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Nesse período surgiram algumas indagações internas tais como: qual a atuação do pedagogo do EEAA? Qual a atuação do pedagogo do EEAA na Organização do Trabalho Pedagógico? O pedagogo atua na modelagem do currículo junto ao corpo docente? Como os professores entendem a atuação do Pedagogo do EEAA?

Após 25 anos de magistério público, ingressei como aluna regular no mestrado em educação, modalidade profissional, sob orientação do professor doutor Francisco Thiago Silva. A partir dessas indagações surgiu o tema: A atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na *“modelagem do currículo”* em uma escola pública do Distrito Federal.

1.2 Delimitação do Tema

Sabe-se que, na contemporaneidade, o sistema escolar tem crescido e se tornado cada vez mais complexo (LIBÂNEO, 2010) surgindo, assim, a necessidade de uma maior variedade de agentes no processo educacional. Nesse sentido, Libâneo (2010) aponta para a importância da atuação do Pedagogo escolar no apoio aos professores, com vistas à análise e melhor compreensão das situações de ensino. Segundo o autor de referência, o Pedagogo escolar deve entrar nas situações que extrapolem o âmbito específico da matéria de ensino.

As escolas são organizações de caráter democrático e para atingir seus objetivos precisam desenvolver uma estrutura organizacional própria que seja capaz de promover todo o seu funcionamento. Conforme Libâneo (2018), cabe à gestão e à organização pedagógica da escola promover de forma articulada: os recursos necessários para o bom funcionamento da sala de aula; o envolvimento e a participação da equipe; além da garantia de aprendizagem dos alunos.

Na esfera da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a organização pedagógica é competência da equipe gestora e de forma complementar das demais equipes de apoio: Coordenação pedagógica, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Orientação Educacional, e ao Atendimento Educacional Especializado (DISTRITO FEDERAL, 2019). O trabalho do pedagogo escolar é realizado por meio do profissional do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e esse profissional é específico do Distrito Federal.

Para se analisar o trabalho do pedagogo da EEAA, torna-se necessário compreender a pedagogia e os objetivos do curso de pedagogia. Silva (2017), alerta para as duas vertentes que tratam do objetivo do curso de pedagogia. A primeira delas, defendida pela Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) sustenta que a docência deve ser a base para a formação dos professores. Alguns pesquisadores, por outro lado, questionam esse posicionamento por reduzir a Pedagogia ao seu próprio campo investigativo. O autor de referência adota o posicionamento de Saviani (2012) que analisa a pedagogia dentro de uma trajetória histórica e afirma que deve ser caracterizada como um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade necessitando ser estruturada a partir da docência. Logo, a docência é o ponto de partida, não o de chegada, assim é a concepção adotada nessa investigação.

Franco *et al.* (2011) reconhecem que a pedagogia é um campo de estudo do fenômeno educativo e que dispõe de um campo epistemológico próprio. Neste sentido, definem a pedagogia como:

A ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos (FRANCO *et al.*, 2011, p. 61).

Segundo Mazzotti (1996, p. 15) a pedagogia pode ser entendida como: “[...] a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas ciências sociais e humanas, procurando delimitar o ‘ser’ do ato educativo”. Para o autor o objeto do conhecimento da pedagogia seria “[...] o fazer educativo e suas circunstâncias”.

Franco (2008) declara que a pedagogia, enquanto ciência da prática educativa deve ter um papel político estando ao lado da emancipação e libertação humana. Ela deve exercer seu papel social não apenas teorizando os assuntos educativos, mas promovendo mudanças estruturais e produzindo novas condições para emancipação da sociedade.

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) compõe o Serviço Especializado de apoio à Aprendizagem (SEAA) e está prevista na legislação do Distrito Federal. Ela é composta por um profissional com formação em psicologia e outro com formação em pedagogia. Salienta-se que “[...] o serviço tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 9).

Os profissionais da EEAA estão inseridos no contexto da Organização do Trabalho Pedagógico da escola e tem como função repensar as práticas educativas por meio da atuação institucional. Lima e Silva (2020a) trazem a concepção de que deve haver um alinhamento entre o currículo, a didática e a avaliação, ou seja, o trabalho pedagógico envolverá essas três categorias.

Dessa forma, o trabalho da EEAA se baseia na perspectiva institucional para promoção da aprendizagem e tem como público-alvo todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: profissionais da escola (professor, coordenador, equipe gestora), comunidade escolar e estudantes com dificuldades no processo de escolarização, por causas orgânicas ou não.

O histórico de surgimento das equipes remete a uma concepção em que a dificuldade escolar era vista como responsabilidade do estudante, porém a perspectiva atual tira o discente do centro desse processo e inclui todo o contexto escolar dentro da busca pelo avanço das aprendizagens, por meio do trabalho e reflexão coletiva (DISTRITO FEDERAL, 2010). Contudo, as antigas bases históricas ainda estão presentes no contexto escolar, permanecendo a crença de que o estudante se constitui no centro do “problema” de aprendizagem e de que este necessita de um diagnóstico ou tratamento diferenciado. Nesse sentido, cabe aos profissionais da EEAA buscar, por meio da atuação institucional, conscientizar o grupo escolar acerca das novas concepções do processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tais pressupostos, é de fundamental importância a consolidação de uma nova identidade profissional do pedagogo da equipe, que seja pautada na atuação institucional e inserida na Organização do Trabalho Pedagógico. Assim, este deixa de se centrar apenas nos processos de dificuldade de escolarização e passa atuar em todos os espaços, de forma a promover o êxito escolar de todos os alunos. Observa-se, porém, que muitos professores e a própria equipe gestora ainda buscam o antigo perfil no trabalho do pedagogo que era centrado apenas no estudante, como pôde ser observado ao longo da pesquisa.

Entendendo que na perspectiva institucional o Pedagogo deve estar inserido em todo o contexto de Organização do Trabalho Pedagógico e nesse alinhamento entre currículo, didática e avaliação, a pesquisa buscou compreender a possível atuação do Pedagogo da EEAA na *modelagem do currículo* (SACRISTÁN, 2017).

Para abranger os temas elencados acima, a pesquisa se estruturou em três eixos: pedagogia e pedagogos: bases teóricas; Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP); Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Currículo.

1.3 Problema de pesquisa

Diante do exposto, levanta-se, nessa proposta de pesquisa, o seguinte problema: Qual a possível atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “*modelagem do currículo*” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente?

1.4 Pressuposto

Entende-se que a possível atuação do/a Pedagogo/a junto ao corpo docente das instituições de ensino na fase de “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017) pode possibilitar que o professor entenda a amplitude da gestão curricular e de como a reorganização do currículo pode ser promotor de garantia de aprendizagem dos estudantes atendidos pela EEAA.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

Compreender qual a possível atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “*modelagem do currículo*” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente.

1.5.2 Objetivos específicos

- Compreender a perspectiva dos profissionais pedagogos da EEAA sobre sua possível atuação profissional no que tange a “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017);
- Analisar de que maneira os professores percebem o papel do pedagogo da EEAA;
- Identificar quais as possíveis necessidades formativas dos pedagogos da EEAA.

A Dissertação foi estruturada em seis capítulos. O primeiro esteve dedicado à introdução onde se apresentou o memorial, o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo será dedicado à metodologia. No terceiro haverá uma breve contextualização acerca das bases teóricas da Pedagogia. No quarto capítulo será abordado a temática da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho Pedagógico. O quinto capítulo versará sobre a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o Currículo. O sexto capítulo trará o produto

técnico e, por fim, serão apresentadas as considerações finais trazendo o concreto pensado. No próximo capítulo inicia-se a metodologia.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo dedicado à metodologia, a primeira seção será destinada ao Estado da Arte, no qual foi realizado um apanhado em relação aos trabalhos já produzidos com a temática da dissertação. Em seguida será apresentado o percurso metodológico bem como o contexto da pesquisa com uma análise da realidade educacional do Distrito Federal, da regional de ensino e da escola pesquisada. Serão apresentados também os procedimentos de pesquisa e os subsídios para elaboração do produto técnico que foram organizados a partir dos questionários e entrevistas realizadas com os pedagogos.

2.1 Estado da Arte

A partir do estado do conhecimento, ou estado da arte, buscou-se realizar um levantamento em base de dados científicos em relação aos trabalhos produzidos com os conteúdos relacionados aos temas que serão trabalhados na pesquisa. Silva e Borges (2018) fundamentados em Ferreira (2002) apresentam uma definição sobre o assunto:

[...] estado do conhecimento ou estado da arte como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando (FERREIRA, 2002 *apud* SILVA; BORGES, 2018, p. 1694).

O estudo em questão apresentou como conteúdo específico a atuação do Pedagogo da EEAA, sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico e o *currículo modelado*. Cabe ressaltar novamente que a nomenclatura EEAA é específica do Distrito Federal. A pesquisa elaborada para esse trabalho foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Site* Google Acadêmico.

O recorte temporal escolhido foi 2010–2021, que se justifica pelo marco teórico da EEAA que ocorreu com a publicação da Orientação Pedagógica pela SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2010), que é o documento norteador e orientador do trabalho da EEAA. Inicialmente foram escolhidos como termos indutores: pedagogo; pedagogo

e Organização do Trabalho Pedagógico; o trabalho do pedagogo e história da pedagogia. No entanto, não houve êxito nas buscas não tendo sido encontrados trabalhos concomitantes nas três bases de dados selecionadas e os trabalhos capturados não apresentarem pertinência com a temática. Posteriormente, buscou-se a partir dos termos indutores: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; currículo modelado e pedagogo escolar.

2.1.1 Pesquisas Publicadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A Biblioteca Brasileira de teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras, com o objetivo de dar acesso e visibilidade às pesquisas desenvolvidas nas instituições superiores do país.

Utilizando os indutores: “currículo modelado”, “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”, “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” e “pedagogo escolar”, foram encontrados 195 trabalhos, sendo 45 teses e 150 dissertações; com o termo indutor “currículo modelado” encontramos 25 trabalhos, sendo sete teses e 18 dissertações; com o termo indutor “Pedagogo escolar” foram encontrados 150 trabalhos, sendo 35 teses e 115 dissertações. Em relação ao indutor “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem” foram encontrados 13 trabalhos, sendo 11 dissertações e duas teses; e em relação ao indutor “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” foram encontrados sete trabalhos, sendo uma tese e seis dissertações. Os trabalhos foram organizados por ano e quantidade de pesquisas, conforme demonstrado no Quadro 01, a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos por ano 2010 a 2021 – BDTD

Termo indutor: currículo modelado												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
2	0	0	3	0	4	5	3	3	4	0	1	25
Termo indutor: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
1	1	0	2	0	2	1	3	1	2	0	0	13
Termo indutor: Pedagogo escolar												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
2	11	14	9	10	19	18	23	21	18	5	0	150

Termo indutor: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
1	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	0	7
Total de pesquisas encontradas:												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
6	13	14	16	11	25	24	29	26	25	5	1	195

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a análise e leitura dos trabalhos foram selecionados 11 para análise, com o enfoque mais próximo aos eixos da pesquisa e que serão apresentados no Quadro 02, a seguir:

Quadro 2 - Teses e Dissertações – BDTD

Nº	Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição	Orientador
1	Tese	2010	Projeto pedagógico e currículo: percursos de construção e poder	Rosana de Souza Pereira Lopes	PUC/SP	Dr. Alipio Casali
2	Dissertação	2011	A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.	Marta Loula Dourado Viana	UFS	Dra. Solange Laks.
3	Dissertação	2011	Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas.	Kátia Regina do Carmo Pereira	UnB	Dra. Maria Carmem Villela Rosa Tacca.
4	Dissertação	2013	Táticas/astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares	Patrícia da Costa Sabino	UFSC	Dra. Vânia Beatriz Monteiro.
5	Dissertação	2013	A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar	Rejane Farias Gontijo	UnB	Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.
6	Dissertação	2015	Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos.	Liamara Aparecida Toniolo Janz	UFPR	Dra. Marília Andrade Torales Campos.
7	Dissertação	2015	Identidade do pedagogo dos Anos Iniciais do ensino fundamental na escola pública.	Juliana Maria Capeline Furman Tulio	UFPR	Dr. Ricardo Antunes de Sá.

Nº	Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição	Orientador
8	Dissertação	2015	Ensino de ciências no 5º ano do ensino fundamental: o currículo modelado e aspectos do currículo em ação	Sandra Maria de Araújo Dourado	UNESP	Dra. Maria Cristina de SenziZancul.
9	Tese	2018	Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar	Michele SimonianDyck	UFPR	Dra. Gláucia da Silva Brito.
10	Dissertação	2019	Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na Organização do Trabalho Pedagógico em uma escola da rede pública do DF	Sildileide Rabelo Casagrande	UnB	Dra. Marcus Vinícius Medeiros Pereira.
11	Dissertação	2019	O trabalho do pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola	Erika Rodrigues de Freitas	UnB	Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os termos indutores selecionados vão de encontro aos eixos centrais da pesquisa e para melhor entendimento a análise será dividida por eixos:

a) Pedagogia e Pedagogos: bases teóricas.

Utilizando como termo indutor “Pedagogo escolar” foram encontrados 150 trabalhos, sendo 35 teses e 115 dissertações, sendo que alguns tratavam de temas relacionados à análise curricular de algumas instituições superiores e/ou abordavam acerca da formação do Pedagogo não docente. Os principais assuntos encontrados foram: Coordenador pedagógico; Gestão escolar; Formação docente; e Identidade do Pedagogo. Observou-se um grande quantitativo de pesquisas relacionadas ao Pedagogo escolar na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, a partir das leituras, infere-se a existência do referido cargo naquele Estado.

A partir da leitura de todos os resumos e de alguns trabalhos na íntegra foram selecionamos cinco trabalhos para análise, porém em nenhum deles foi encontrada a discussão acerca da atuação do Pedagogo diante do currículo modelado pelo professor. Os trabalhos selecionados analisam: o projeto pedagógico; o currículo e as

relações de poder; a formação do Pedagogo; a ação do Pedagogo escolar em uma escola; e a identidade do Pedagogo.

A tese de Lopes (2010) analisou como a comunidade escolar reconhecia o Projeto Político Pedagógico (PPP). O trabalho foi realizado em escolas da rede estadual do Paraná. A pesquisa apresentou reflexões acerca do PPP, a construção coletiva e o currículo, a partir das relações de poder. A referida pesquisa foi selecionada por analisar a construção coletiva do projeto pedagógico e a construção do currículo.

Viana (2011) analisa, em sua dissertação, a relação entre teoria e prática na formação do Pedagogo, a partir de um estudo crítico sobre o professor reflexivo – pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB (Universidade do Estado da Bahia). A pesquisadora analisou os fundamentos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática no projeto pedagógico e proposta curricular de formação de Pedagogos da referida universidade, entre os anos 2007 e 2008.

A dissertação de Janz (2015) pesquisou a ação dos Pedagogos na formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, analisou o papel de mediação dos Pedagogos que atuam nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Curitiba. A pesquisa apresentou como ponto de partida o reconhecimento e a legitimidade do Pedagogo escolar como profissional que organiza e dá sustentação ao processo de ensino e de aprendizagem ao articular os espaços de reflexão sobre a prática pedagógica do professor.

Tulio (2015) pesquisou a identidade do Pedagogo escolar atuante na escola pública, anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A análise partiu de três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. De acordo com o autor, uma nova dimensão foi encontrada, a relacional, a partir da relação com o grupo e a coletividade da escola.

A tese de Dyck (2018) levanta o questionamento acerca do desenvolvimento profissional docente e aponta para uma lacuna relacionada à especificidade do desenvolvimento profissional do Pedagogo escolar. Segundo a pesquisadora este profissional participa do mesmo processo formativo dos professores, e suas especificidades não são levadas em consideração, sendo raras as iniciativas centradas no seu papel de articulador. A pesquisa apontou que o desenvolvimento

profissional do Pedagogo escolar exige um saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico.

b) Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico:

Nesse eixo foram utilizados dois termos indutores: “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”, onde foram encontrados 13 trabalhos, sendo duas teses e 11 dissertações; e “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”, onde foram encontrados sete trabalhos, sendo uma tese e seis dissertações. Todos os trabalhos encontrados foram da Universidade de Brasília e cabe ressaltar que essa equipe é específica do Distrito Federal. Dos 20 trabalhos encontrados: 11 foram do Departamento de psicologia escolar/Instituto de Psicologia; e nove foram da Faculdade de Educação, pois a referida equipe é composta por um Pedagogo e um psicólogo, tornando-se objeto de pesquisa das duas faculdades (Educação e Psicologia). Foram selecionados três trabalhos para análise.

Os trabalhos abordaram: a identidade dos profissionais, criatividade, diagnóstico e intervenções em relação às dificuldades de aprendizagem; o trabalho dentro da Organização do Trabalho Pedagógico; mas nenhuma pesquisa abordou a relação entre a equipe e o currículo. Foram selecionados três trabalhos para análise.

A dissertação de Pereira (2011) buscou compreender o processo de construção do diagnóstico realizado pela EEAA com a finalidade de perceber as concepções que permeiam as expectativas que o cercam. A pesquisa contou com a participação de psicólogos e Pedagogos da EEAA, bem como de professores. As análises conduziram ao entendimento de que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem encontra-se pautado em concepções biologizantes, culpabilizadoras e limitadoras, e na ideia dicotômica entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, na qual o desenvolvimento precede a aprendizagem. A escola foi entendida como um espaço de reprodução de conteúdo previamente selecionados, quadro que, segundo a pesquisadora, não contribui para efetiva melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Gontijo (2013) analisa a perspectiva da avaliação realizada pela EEAA. O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de avaliação e intervenção da EEAA e quais as repercussões no desempenho dos estudantes em situação de queixa escolar. A pesquisa apontou as duas perspectivas de avaliação que podem ocorrer: a

formativa e a classificatória. A pesquisadora aponta sobre a necessidade de aprofundamento de estudos em relação à avaliação formativa por parte da EEAA.

O trabalho de dissertação de Freitas (2019) abordou a atuação do Pedagogo da EEAA na organização pedagógica da escola. A pesquisa apontou algumas contradições existentes entre os documentos, legislações e o real trabalho do Pedagogo na escola. Compreendeu-se a existência da articulação entre Pedagogos, professores, estudantes e família de maneira articulada na Organização do Trabalho Pedagógico, mas alguns professores não conheciam a real atuação do pedagogo. A autora sugeriu maior investimento na formação do Pedagogo da EEAA por parte da rede pública.

c) Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e currículo modelado:

O termo indutor utilizado foi: “currículo modelado”. Foram encontrados 25 trabalhos, sendo sete teses e dezoito dissertações. Os trabalhos abordaram acerca da *modelagem curricular* dentro de disciplinas específicas; outras abordaram o currículo prescrito e o currículo em ação; mas nenhuma pesquisa abordou a atuação do Pedagogo escolar na *modelagem do currículo*. Foram selecionados três trabalhos para análise.

O trabalho de Sabino (2013) foi realizado em uma escola da rede municipal de Florianópolis e analisou as modelações dos professores a partir das prescrições curriculares, ou seja, como os professores lidam com os produtos impostos socialmente pelos chamados especialistas da educação. A pesquisa analisou se os professores aderem ao currículo apresentado, tal como recebem, ou se constroem uma arte. A pesquisa analisou o movimento realizado pelos professores que se dá entre o processo de consumo desses produtos e a organização pedagógica que define a prática.

Dourado (2015) analisa o currículo modelado pelos professores e indícios do currículo em ação no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Araraquara, em São Paulo. Foi realizada uma análise de documentos e materiais produzidos pelos professores do 5º ano do ensino fundamental. A análise dos resultados permitiu perceber o papel ativo e decisivo do professor na concretização dos conteúdos de sua prática, atuando como tradutor do currículo prescrito e do currículo que lhe é apresentado.

A dissertação de Casagrande (2019) buscou compreender a proposta do currículo em movimento da educação básica do Distrito Federal a partir de suas bases teóricas, além de analisar o currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do Distrito Federal. A autora pesquisou a relação entre currículo prescrito e currículo em ação em relação aos conhecimentos musicais.

No que diz respeito ao primeiro eixo, 'Pedagogia e Pedagogos: bases teóricas', verificou-se que as pesquisas trataram de questões como a atuação do Pedagogo escolar, reconhecendo a importância desse profissional na sustentação do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao segundo eixo, 'Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico', os trabalhos relacionados abordaram: o processo de construção do diagnóstico realizado pela EEAA; a avaliação na perspectiva formativa e classificatória; além de analisar a atuação do Pedagogo do EEAA na organização pedagógica da escola.

A análise do eixo 'Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e currículo modelado', os trabalhos selecionados abordaram o currículo modelado pelos professores em disciplinas isoladas como: música, ciências e matemática.

A presente pesquisa avança no que se refere ao fortalecimento dos estudos curriculares e a relação do Pedagogo do EEAA e o currículo modelado. As pesquisas, em sua maioria, criticaram o trabalho focado apenas na dificuldade do estudante, mas em nenhum momento analisaram a relação Pedagogo e currículo modelado.

2.1.2 Trabalhos encontrados no banco de dados do *Google Acadêmico*

O *Google Acadêmico* é um sistema do *Google* que oferece ferramentas para que pesquisadores busquem e encontrem pesquisas acadêmicas. A pesquisa nesse sistema foi realizada com os mesmos termos indutores das demais bases de dados.

Utilizando os indutores: "currículo modelado", "Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem", "Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem" e "Pedagogo escolar", foram encontrados 1.042 trabalhos. Com o termo indutor "currículo modelado" encontramos 216 trabalhos; já com o termo indutor "Pedagogo escolar" foram encontrados 440 trabalhos. Em relação ao indutor "Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem" foram encontrados 205 trabalhos; e em relação ao indutor

“Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” foram encontrados 181 trabalhos. Os trabalhos foram organizados por ano e quantidade de pesquisas, que estão no Quadro 03, a seguir:

Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos por ano 2010 a 2021 – Google Acadêmico

Termo indutor: currículo modelado												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
13	11	7	14	17	24	20	24	37	21	19	9	216
Termo indutor: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
1	15	3	15	20	36	19	22	20	30	18	6	205
Termo indutor: Pedagogo escolar												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
28	26	28	34	24	34	57	33	44	64	43	25	440
Termo indutor: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
6	13	2	20	10	28	10	20	20	29	18	5	181
Total de pesquisas encontradas:												
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
48	65	40	83	71	122	106	99	121	144	98	45	1.042

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a análise e leitura dos trabalhos foram selecionados 10 para análise, com o enfoque mais próximo aos eixos da pesquisa e que serão apresentados no Quadro 04, a seguir, e serão analisados seguindo essa ordem:

Quadro 4 - Trabalhos selecionados – Google Acadêmico

Nº	Ano	Espaço de Publicação	Título	Autores
1	2012	Educativa , Goiânia, v. 15, n. 2	A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo.	Ricardo Antunes de Sá
2	2013	Revista Intersaberes , v. 8, n. 16	A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias.	Desire Luciane Dominschek; Letícia Waloski
3	2016	UFMT CUC – Cuiabá Dissertação	O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia	Ana Tereza Felix Da Silva Zuchini Orientador: Ozerina Victor de Oliveira.
4	2017	Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação , v. 3, n. 1	Relação entre professores de matemática e o material didático de uma rede municipal de ensino – em busca de elementos necessários para um programa de formação.	Cleicimara Regina Módolo Pico; Rebeca Vilas Boas Cardoso de Oliveira.

Nº	Ano	Espaço de Publicação	Título	Autores
5	2017	Congresso Internacional de Educação e aprendizagem.	As influências da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na intervenção e Organização do Trabalho Pedagógico.	Erika Rodrigues de Freitas; Otília Maria Alves da Nóbrega.
6	2018	Revista Insignare Scientia – RIS , v. 1, n. 1	O livro didático, o currículo e a atividade dos professores de Ciências do ensino fundamental.	Marcelo D’Aquino Rosa.
7	2020	Dissertação UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas)	A voz docente na construção do currículo escolar.	Amanda Souza Moraes Orientador: Helena Maria dos Santos Felício
8	2020	Congresso Internacional de Educação e aprendizagem	A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o trabalho do pedagogo como um programa de intervenção educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasil)	Erika Rodrigues de Freitas
9	2021	Revista Científica FESA , v. 1, n. 6	Reflexões sobre a formação e a identidade profissional do pedagogo escolar.	Marinete Pinheiro Regly.
10	2021	Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil , v. 1, n. 1	Identidade do pedagogo: Uma análise fenomenológica – hermenêutica.	Ana Lucia de Araujo Claro; Cláudia Sebastiana Rosa Da Silva; Henrique Costa Brojato

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O artigo de Sá (2012) traz a discussão e diálogo em relação aos estudos que buscam fundamentar, epistemologicamente, a produção do conhecimento pedagógico. A análise é feita a partir do que foi sistematizado por alguns autores como Franco e Libâneo. A análise é feita a partir do pensamento complexo de Edgar Morin.

O trabalho de Dominschek e Waloski (2018) apresenta uma discussão relacionada ao desenvolvimento da pedagogia no Brasil, bem como as atribuições do Pedagogo escolar e seu desejável envolvimento com o projeto político pedagógico. Os autores chamam atenção para a dificuldade encontrada pelo Pedagogo em estabelecer sua identidade e isso se dá pelas inúmeras atribuições assumidas por esse profissional.

A dissertação de Zuchini (2016) traz uma pesquisa sobre a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na definição do profissional egresso do curso de pedagogia. Após a análise de dados, foi possível perceber que definir o perfil do pedagogo não é tarefa fácil, pois o curso de pedagogia é permeado por contradições, embates ideológicos e interferências

externas de organismos internacionais que influenciam as políticas públicas brasileiras

O artigo de Pico e Oliveira (2017) traz reflexões a respeito da relação dos professores de matemática da rede Municipal de Boituva, região metropolitana de Sorocaba, São Paulo e o material didático distribuído pela secretaria do município. A pesquisa buscou parâmetros para compreender elementos para a formação de professores numa perspectiva crítica e reflexiva para que o professor pudesse superar práticas de “seguir” mecanicamente o currículo apresentado, repensando o conteúdo a ser ensinado.

Os trabalhos de Freitas e Dantas (2018) e Freitas (2020), ambos publicados no Congresso internacional de educação, analisam a constituição da EEAA a partir da visão docente e a atuação do Pedagogo na intervenção educacional. Segundo o apontamento das autoras, os professores consideram o trabalho do pedagogo importante, mas reconhece que ainda há a necessidade de transformar as formas de interação pedagógica, com foco na aprendizagem significativa, aprofundando a reflexão sobre o fazer pedagógico por meio da atuação institucional.

Rosa (2018) investiga a questão do currículo e os livros didáticos de ciências na formação e na atividade diária do professor de ciências da educação básica. Verificou-se que o livro didático não pode ser tomado como único e inquestionável fonte de currículo e das práticas escolares. O autor analisa que a concepção de currículo em um livro didático carrega consigo ideologias implícitas de grupos dominantes sobre a grande massa dos alunos e professores.

A dissertação de Moraes (2020) analisa a participação dos professores na construção do currículo escolar. A pesquisa foi realizada com 19 professores egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi verificado que algumas escolas apresentavam déficit na valorização e promoção dos espaços para o diálogo e que, em muitos casos, os professores não eram ouvidos e que muitas vezes a construção curricular era apenas uma reprodução do que fora produzido no ano anterior. A pesquisadora percebeu que havia um longo caminho a ser percorrido para que as vozes dos professores fossem ouvidas.

Regly (2021) levantou algumas reflexões sobre a formação e a identidade do Pedagogo escolar, bem como as inquietações da profissão. Segundo a autora uma das inquietações deste profissional era o pouco tempo despendido pela escola para

questões referentes ao ensino, aprendizagem e avaliação que são o tripé fundamental de uma prática pedagógica adequada.

Claro *et al.* (2021) analisaram a forma como os Pedagogos escolares compreendem a construção da sua identidade profissional em seu cotidiano de atuação. A análise foi feita a partir de registro de observação e memoriais construídos por 14 Pedagogos participantes de um programa de formação continuada. Os achados da pesquisa revelaram que a identidade do Pedagogo é um processo em construção, um devir-a-ser, pois é construída na prática e no fazer cotidiano, sendo na organização do próprio trabalho pedagógico que o devir-a-ser, característico da identidade profissional que se constitui.

Os trabalhos selecionados do *Google Acadêmico* apresentaram temáticas relacionadas à formação e à identidade do pedagogo, bem como discussões acerca da epistemologia do conhecimento pedagógico. Em relação ao campo curricular analisou-se a participação dos professores no currículo escolar.

2.1.3 Trabalhos encontrados no banco de periódicos da CAPES

O portal de periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza produção científica internacional de qualidade às instituições de ensino e pesquisa no Brasil. A pesquisa nesse sistema foi realizada com os mesmos termos indutores das demais bases de dados.

Utilizando os indutores: “currículo modelado”, “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”, “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” e “pedagogo escolar”, foram encontrados 15 trabalhos. Com o termo indutor “currículo modelado” encontramos quatro trabalhos; já com o termo indutor “pedagogo escolar” foram encontrados 11 trabalhos. Em relação ao indutor “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem” não foi encontrado nenhum trabalho; e em relação ao indutor “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” foi encontrado um trabalho. Destes trabalhos, dois foram selecionados para análise, conforme o Quadro 05:

Quadro 5 - Trabalhos selecionados – CAPES

Nº	Ano	Espaço de Publicação	Título	Autores
1	2014	Revista Educação em Questão , v. 39, n. 45	Currículo Prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre a teoria e prática?	Heloisa Salles Gentil e Claudete Inês Sroczyński
2	2021	Revista Roteiro , v. 4	Formação continuada de pedagogos escolares: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica.	Evelise Maria Labatut Portilho, Isabel Cristina Hierro Parolin e Laura Monte Serrat Barbosa.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Portilho *et al.* (2021), levando em consideração que o pedagogo é um profissional que articula a comunicação e coordena grupos, realizaram uma pesquisa com um grupo de pedagogos em torno da formação continuada e os resultados demonstraram que os profissionais, por não trabalharem sob a ótica da observação e da escuta, acabam fazendo a leitura da dinâmica escolar e de seus fenômenos de forma simplificada.

Gentil e Sroczyński (2014) apresentaram discussões sobre concepções de currículo que orientavam os professores do curso de pedagogia frente a projetos pedagógicos e práticas formativas na contingência das políticas educacionais. Tais discussões permitiram concluir que o currículo se constitui em relações sociais e culturais.

As duas pesquisas selecionadas do banco de periódicos da CAPES abordaram o papel do pedagogo enquanto articulador de grupos e analisaram o currículo de formação dos pedagogos, bem como os cursos de pedagogia.

A partir da análise dos três bancos de base observou-se que embora alguns trabalhos pudessem contribuir para a pesquisa, nenhum deles trouxe a perspectiva da atuação do pedagogo no currículo modelado pelo professor.

No BDTD a grande maioria dos trabalhos versava sobre a ação do pedagogo enquanto coordenador pedagógico ou gestor escolar. Em relação aos trabalhos que abordaram o trabalho da EEAA as temáticas centraram na criatividade, no diagnóstico e na intervenção nas dificuldades de aprendizagem e na atuação da equipe na organização pedagógica de um modo geral. Já o *currículo modelado* foi analisado apenas pela perspectiva dos professores.

O maior número de pesquisas foi localizado no Google Acadêmico. Os trabalhos trataram da identidade e da formação do pedagogo e da cientificidade da pedagogia. Em relação à EEAA os trabalhos abordaram programas de intervenção dentro da escola e a atuação na organização pedagógica.

Os trabalhos encontrados no portal da CAPES abordaram aspectos relacionados à formação do pedagogo. Em relação ao trabalho da EEAA, não foi encontrado nenhum trabalho e a temática do currículo foi analisada sob a perspectiva dos professores.

A presente pesquisa intenciona avançar no que se refere ao fortalecimento dos estudos em relação ao pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico apresentando como categoria central o currículo. Embora os artigos e investigações tragam uma crítica à visão centrada na criança com queixa escolar, nenhuma pesquisa, aparentemente, interligou a atuação institucional à Organização do Trabalho Pedagógico e ao *currículo modelado*.

Na próxima seção será explicitado o percurso metodológico que pautou a pesquisa

2.2 Percurso Metodológico

A investigação nasce de várias inquietações da pesquisadora em relação à atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem frente à crescente demanda em relação às queixas escolares. Visando compreender a atuação desse pedagogo, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório. A pesquisa científica de base qualitativa, segundo Minayo (1994), é aquela que se aprofunda no mundo das relações humanas que não podem ser quantificadas:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-21).

Segundo Oliveira (2016) a pesquisa qualitativa exige do pesquisador a utilização de procedimentos que permitam adentrar em profundidade na realidade

pesquisada. Torna-se importante conhecer o contexto histórico por meio de entrevistas, de questionários, de observações e de análise de documentos.

A investigação foi realizada por meio da pesquisa de campo (GIL, 2019) permitindo um contato direto com a realidade analisada onde foi possível extrair dados importantes para a pesquisa.

Ainda de acordo com Minayo (1994, p. 16) a metodologia é entendida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Buscando compreender de forma profunda o fenômeno pesquisado, adotou-se o estudo de caso enquanto método de pesquisa, tendo sido realizado um estudo de caso único (YIN, 2015) em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) situada na cidade de Samambaia, que é uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal na Coordenação Regional de Ensino de Samambaia.

O autor de referência (YIN, 2015) aborda o estudo de caso como método de pesquisa e não apenas como uma coleta isolada de dados. Para ele, o estudo de caso é uma investigação empírica utilizada para pesquisar em profundidade um fenômeno (o caso) e este fenômeno não pode ser separado do contexto, por não haver um limite entre ambos.

O primeiro passo foi a escolha minuciosa do local de pesquisa, pois segundo Yin (2015, p.56) “[...] os projetos de caso único exigem, portanto, investigação cuidadosa do caso potencial, para minimizar as chances de representação equivocada e maximizar o acesso necessário à coleta da evidência do estudo de caso”.

No caso desta pesquisa o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem se dá em um contexto de interação com seus pares, com os alunos e com a comunidade de forma interativa e dinâmica. É sobre essa realidade que nos debruçamos buscando capturar o máximo possível das múltiplas determinações de nosso objeto de estudo.

A escolha da regional de Samambaia se deu pelo fato de a pesquisadora conhecer a realidade da comunidade, pois trabalhou na referida regional por 23 anos, e por perceber que foi construída uma identidade dos profissionais da EEAA, por meio de estudos e discussões coletivas. As razões para a escolha da escola foram as seguintes: por estar situada em uma região de vulnerabilidade social, o que exige um maior envolvimento com as questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem; por ser um CAIC que deveria oferecer um atendimento integral à criança; e por abarcar

duas pedagogas em seu quadro de servidores, fato que não é muito comum na estrutura de gestão de pessoas da SEDF, o que ampliou as possibilidades de pesquisa.

A dissertação apresentou como método o estudo de caso, mas foi ancorada e buscou se aproximar do materialismo histórico-dialético. Um método desenvolvido por Marx ao analisar a sociedade burguesa de sua época. Segundo Silva (2017) o método constitui a trilha investigativa do autor, ou seja, a lente para investigar a realidade. E assim caracteriza o materialismo histórico-dialético:

Materialismo (matéria anterior à consciência) histórico (é na ciência histórica de qualquer objeto, no seu caso a lógica do capital que se historicizam as diferentes dimensões reflexivas) e dialético (essência da produção do conhecimento humano, a luta dos contrários, que na ótica de Marx se configura como luta de classes de ideias opostas). (SILVA, 2017, p. 66).

Triviños (2019) também analisa as três categorias centrais do materialismo histórico-dialético: matéria, consciência e prática social diretamente vinculadas ao problema fundamental da filosofia que seria a relação entre a ideia e a matéria. A matéria é vista como uma realidade objetiva indestrutível e existe independentemente das sensações e antecede a consciência. A prática não é apresentada como uma experiência sensorial subjetiva do indivíduo, mas sim como um processo objetivo de produção material, que constitui a base da formação humana.

A investigação não foi calçada apenas no materialismo histórico e dialético, mas seu uso enquanto lente permitiu ampliar os horizontes investigativos, sobretudo no que diz respeito ao seu caráter revolucionário e as suas possibilidades dinâmicas de descortinar os objetos de estudo sob vários ângulos e determinações por meio da apropriação das categorias ontológicas e até mesmo na possibilidade de gerar, com o mergulho no campo concreto da realidade material, categorias derivadas.

Marx (2008), a partir da análise sobre as formas de Estado e das relações jurídicas, conclui que a materialidade se compõe a partir das relações sociais, ou seja, a partir da forma como a sociedade se organiza para existir. A matéria é elaborada de forma abstrata na mente humana.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas

sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

O materialismo histórico-dialético rompe com as análises metafísicas como as apresentadas pelas correntes do empirismo, do positivismo, do idealismo, do materialismo vulgar e do estruturalismo. Esses métodos apresentam perspectivas radicais e não levam em consideração os acontecimentos históricos e sociais. A dialética materialista e histórica, ao contrário, leva em consideração a evolução histórica e a prática social humana (FRIGOTTO, 2010).

Para Netto (2011), Marx não traz em seus escritos um conjunto de regras, as categorias não foram elaboradas previamente, mas a partir da dinâmica real do objeto pesquisado:

O método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito de pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52).

Esse trabalho não apresentou uma estrutura fixa e rigidamente predeterminada. Como mencionado anteriormente, a pesquisa com base no materialismo histórico – dialético não apresenta um conjunto de regras. A dinâmica foi estabelecida desde o contato direto da pesquisadora com a realidade em campo. Algumas demandas foram surgindo ao longo da pesquisa, como por exemplo, a necessidade de buscar, por meio de um questionário, aplicado aos pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, a real necessidade formativa desses profissionais.

Cury (2000) apresentou, na década de 1970, um dos primeiros trabalhos no campo da educação utilizando o materialismo histórico–dialético como método de pesquisa. Ele analisou alguns elementos do fenômeno educativo à luz das categorias ontológicas de Marx: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Ao analisar o fenômeno educativo e a totalidade o autor constata que:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que

se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista (CURY, 2000, p. 13).

Foi o intuito dessa pesquisa compreender e analisar em profundidade o objeto pesquisado, a partir da totalidade e da relação com os sujeitos envolvidos - professores, pedagogos da escola pesquisada e pedagogos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

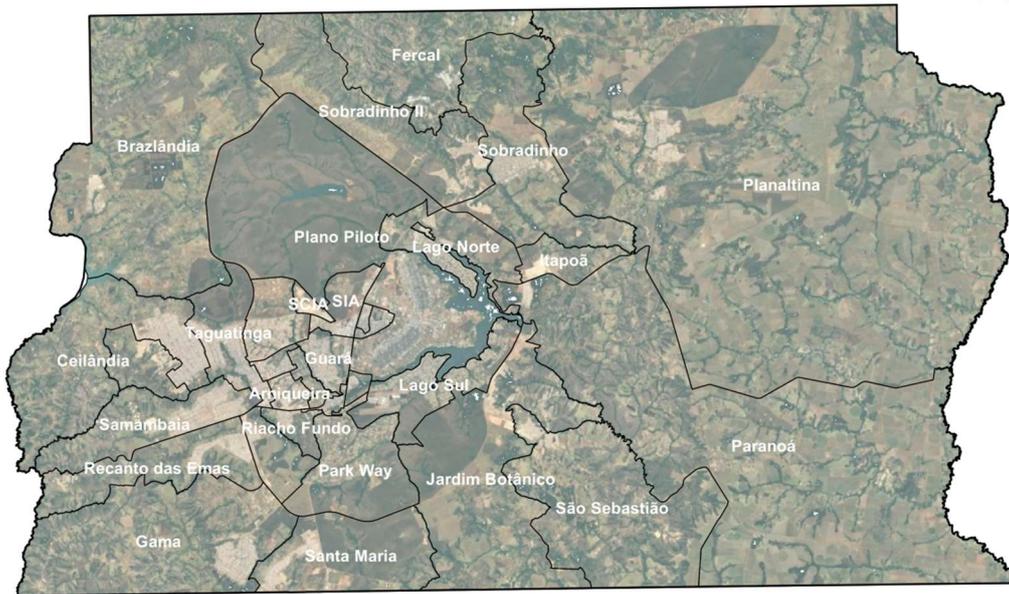
A partir da perspectiva de Marx, buscou-se extrair do objeto pesquisado suas múltiplas determinações que constituem o concreto real. A partir da realidade da escola pública, do pedagogo e da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem procurou-se compreender sua relação e sua possível influência no currículo modelado pelo professor.

2.3 Contexto da Pesquisa

O Distrito Federal (DF) está localizado na Região Centro-Oeste do Brasil e apresenta extensão de 5.779 Km², correspondendo a cerca de 0,06% da extensão territorial do país. O DF é a menor unidade da Federação e a única que não possui municípios sendo criado para receber a capital do país. Comunga divisa com os seguintes municípios: Planaltina, Formosa, Cristalina, Cidade Ocidental, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás e Padre Bernardo, pertencentes aos estados de Goiás e Minas Gerais (DISTRITO FEDERAL, 2020). A figura 1 representa o mapa do Distrito Federal com as respectivas regiões:

A população estimada do DF é de aproximadamente 3.548.438 habitantes. Está dividido em 33 Regiões Administrativas (RAs) que foram delimitadas pela Lei Complementar nº 958, de 20 de dezembro de 2020 com o intuito de descentralizar os serviços locais. Também deve ser levado em consideração a Região Integrada de Desenvolvimento de Brasília (RIDE-DF), que é constituída pelo agrupamento de dois ou mais municípios envolvendo duas ou mais unidades da Federação com a finalidade de articular ações administrativas. A área metropolitana de Brasília é então composta pelo Distrito Federal e sua periferia metropolitana, constituída por 12 municípios integrantes da RIDE- DF (DISTRITO FEDERAL, 2020). A figura 1 representa o mapa do Distrito Federal com as respectivas regiões:

Figura 1 – Regiões administrativas do Distrito Federal



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Geoportal³

A população do Distrito Federal é formada por pessoas de várias regiões do Brasil, muitas famílias vieram em busca de oportunidades na época da construção da cidade nas décadas de 1950 e 1960, outros continuam vindo para Brasília devido a grande demanda de concursos públicos. Brasília é hoje a quarta cidade mais populosa do Brasil. O D.F se constitui como um importante centro econômico, possuindo o oitavo maior produto interno bruto (PIB) entre as unidades da federação e o maior PIB per capita do Brasil (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em relação à área educacional, o D.F possui a menor taxa de analfabetismo quando comparado às demais unidades da federação e seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) também está acima da média nacional, ultrapassando a meta proposta para os anos iniciais para o Distrito Federal até 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Apesar do cenário econômico e educacional aparentemente favorável, o DF apresenta uma grande desigualdade social e uma discrepância em relação à distribuição de renda entre as Regiões Administrativas. Em relação ao IDHM⁴, as regiões como Plano Piloto, Sudoeste, Noroeste e Águas Claras apresentam os índices

³ <https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/geoportal/> Acesso em : 07/12/22

⁴ IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. A escala varia de 0 a 1 sendo os índices mais altos próximos ao 1 e os índices mais baixos próximos ao 0.

mais altos. Já as regiões como Recanto das Emas, São Sebastião, Samambaia, Vila Estrutural e Sobradinho II apresentam os índices mais baixos (IPEA, 2014).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é a responsável pela rede pública de Ensino. Ela está dividida em 14 regionais atuando diretamente no dia a dia das escolas e estão distribuídas nas Regiões Administrativas, há algumas regionais que englobam mais de uma Região. O Quadro 6 a seguir apresenta o quantitativo de escolas por Regional de Ensino:

Quadro 6 - Quantitativo de escolas por regional de Ensino

Regional de Ensino	Quantitativo de escolas
Brazlândia	32
Ceilândia	97
Gama	50
Guará	28
Núcleo Bandeirante	36
Paranoá	35
Planaltina	65
Plano Piloto / Cruzeiro	107
Recanto das Emas	29
Samambaia	42
Santa Maria	29
São Sebastião	29
Sobradinho	47
Taguatinga	65

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados do Censo DF 2021, cedidos pela DINFE⁵

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da COVID 19 e o número de matrículas na rede pública de ensino foi grande, devido a vários fatores, entre eles a crise econômica que fez com que muitas famílias optassem por retirar os filhos das escolas particulares e matriculá-los na rede pública. Com o aumento de

⁵ Diretoria de Informações Educacionais (DINFE), subordinada à Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão ambos os órgãos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

matrículas e os desafios do ensino remoto e híbrido aumentou-se os desafios enfrentados pelos profissionais da educação o que reverberou diretamente no trabalho das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. O número de matrículas na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) chegou à 491.569. O quadro 7 a seguir representa o número de matrículas por modalidade de Ensino e por Regional em 2021:

Quadro 7 - Quantidade de matrículas em 2021 por regional e modalidade de ensino

Regional	E. I	E. F	E.M	EJA	E. Especial	CIL	Total
Brazlândia	1.729	10.008	3.589	856	424	2.147	18.753
Ceilândia	8.382	47.742	14.388	5.610	1.291	5.479	77.413
Gama	2.593	17.352	7.526	2.060	1.100	5.570	36.201
Guará	1.887	11.964	3.350	984	469	3.670	22.324
Núcleo Bandeirante	2.409	14.532	4.200	1.406	135	5.298	27.980
Paranoá	2.147	15.933	4.539	2.502	121	2.069	27.311
Planaltina	3.685	24.344	6.121	2.735	660	1.739	39.284
Plano Piloto/Cruzeiro	3.943	21.779	8.474	3.905	1.164	10.296	49.561
Recanto das Emas	2.575	16.541	5.192	2.183	138	3.688	30.317
Samambaia	3.490	23.637	6.065	2.541	493	977	37.203
Santa Maria	2.974	15.363	4.464	1.821	474	1.113	26.209
São Sebastião	2.664	14.231	3.985	1.048	82	439	22.448
Sobradinho	2.660	15.942	4.950	2.064	651	4.200	30.467
Taguatinga	3.993	23.827	9.729	3.379	347	4.823	46.098
Total							491.569

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos dados do Censo D.F 2021, cedidos pela DINFE⁶

A partir da análise os dados, foi possível perceber que em relação ao quantitativo de escolas, a regional do Plano Piloto é a maior com 107 instituições, mas

⁶ Diretoria de Informações Educacionais (DINFE), subordinada à Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão ambos são órgãos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

no que diz respeito ao quantitativo de alunos, a regional de Ceilândia é a maior com 77.413 matrículas em 2021. Quando os dados são analisados de forma detalhada calculando-se a média entre quantitativo de colégios e a quantidade de estudantes, como é o caso da regional de Samambaia, observa-se que são muitos alunos para poucas escolas e com isso as salas de aula ficam cheias dificultando o trabalho pedagógico e resultando em desafios para os profissionais.

As características apresentadas pelo D.F demonstram que a educação pública e os profissionais da educação encontram alguns desafios como o contexto de desigualdades sociais, o atendimento a alunos advindos de vários estados do Brasil e de cidades do entorno e inclusive a rotatividade desses estudantes o que dificulta a realização de um trabalho contínuo. É nesse cenário que estão inseridas as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem que são compostas por psicólogos e pedagogos que foram objeto dessa pesquisa. O Quadro 8 a seguir demonstra o quantitativo de profissionais psicólogos e pedagogos atuantes nas EEAs e estão distribuídos por regionais de Ensino:

Quadro 8 - Quantitativo de Psicólogos e Pedagogos atuantes nas EEAs por Regional de Ensino.

Regional	Quantidade de Psicólogos	Quantidade de pedagogos
Brazlândia	6	19
Ceilândia	18	66
Gama	11	32
Guará	11	22
Núcleo Bandeirante	7	28
Paranoá	8	28
Planaltina	7	36
Plano Piloto/Cruzeiro	31	55
Recanto da Emas	8	25
Samambaia	9	32
Santa Maria	3	33
São Sebastião	5	19
Sobradinho	12	29

Taguatinga	14	37
Total	150	461

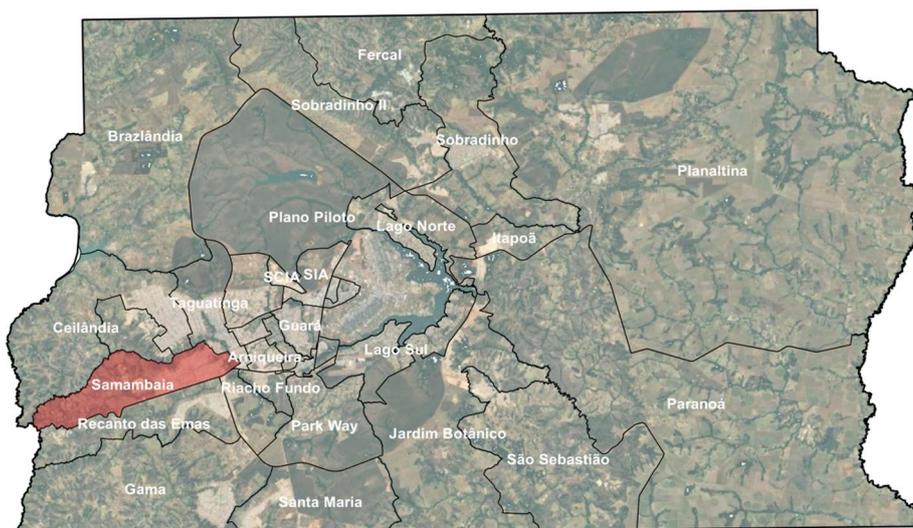
Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados cedidos pela GSEAA⁷ em agosto de 2022.

Das 14 regionais de ensino, a regional de Samambaia foi escolhida para realização do estudo de caso. Após um breve apanhado sobre a história e contextualização do Distrito Federal, será apresentado a seguir um pouco do contexto da regional pesquisada.

2.4 A Regional Pesquisada

Samambaia foi fundada em 25 de outubro de 1989. A área que hoje compreende o núcleo urbano de Samambaia foi formada inicialmente por chácaras que pertenciam ao núcleo rural de Taguatinga e os ocupantes eram pequenos produtores. Em 1982 as chácaras foram desapropriadas em função da criação do projeto urbanístico de Samambaia. Em 1985 os primeiros moradores se instalaram na região, porém a situação ainda era precária e sem infraestrutura de água, luz, esgoto e transporte (DISTRITO FEDERAL, 2021). A seguir será apresentada a figura 2 onde destaca-se a cidade de Samambaia no mapa do D.F.

Figura 2 – Mapa do Distrito Federal com destaque para a cidade de Samambaia



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do geoportal⁸

⁷ GSEAA – Gerência de Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem, subordinada à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral ambos órgãos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁸ <https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/geoportal/> Acesso em : 07/12/22

Samambaia se tornou a 12ª Região Administrativa a partir da Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989 e do Decreto nº 11.921 de mesma data, sendo assim, desmembrada da Região Administrativa de Taguatinga. A cidade está localizada a 35 Km de Brasília e conta com uma população de 247.629 habitantes sendo 51,7% do sexo feminino e 48,33% do sexo masculino, todos distribuídos em uma área total de 102,64 Km², com uma área rural de 76,90 Km² composta por condomínios e chácaras. A cidade reúne 8,1% da população do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Em relação ao nível de escolaridade, ainda é grande o número de pessoas analfabetas ou com nível fundamental incompleto. O Quadro 9 representa o nível de escolaridade da população de Samambaia daqueles que estão acima dos 25 anos de idade:

Quadro 9 - Nível de Escolaridade da população acima de 25 anos de Samambaia

Nível de Escolaridade	Quantidade em Porcentagem	Quantidade em Números
Sem escolaridade	2,13%	3.264
Analfabetos	14,49%	5.750
Fundamental completo	5,53%	8.470
Fundamental incompleto	14,5%	22.219
Médio completo	34,3%	52.555
Médio incompleto	6,37%	9.762
Superior completo	20,67%	31.664
Superior incompleto	5,95%	9.115
Pós-graduação	5,56%	8.519
Não informado	6,59%	10.103

Fonte: Elaborado pela autora com base do PDAT⁹

Esses dados são preocupantes e estão distantes da realidade de algumas regionais representando a disparidade citada no texto anteriormente. Se os dados forem comparados com os do Setor Sudoeste, que é uma região formada por pessoas com alto poder aquisitivo, percebe-se grandes diferenças, como por exemplo, o índice de pessoas sem escolaridade e de analfabetos é de 0% e já o índice de pessoas com

⁹ PDAT (Pesquisa Distrital por amostra de domicílios) acessado em: <http://brasiliametropolitana.ipe.df.gov.br/#/samambaia/pessoas> acesso em: 10/08/22

curso superior completo representa um total de 71,02%. O IDH¹⁰ de Samambaia é de 0,78 e o IDH do Sudoeste é de 0,93. Essa realidade tão discrepante resulta em desafios para as escolas e para os profissionais da educação.

Em relação às escolas, Samambaia possui 42 instituições ligadas à rede pública de ensino, sendo: dois centros de educação infantil, dois centros de atenção integral à criança (CAIC), vinte e duas escolas classe, um centro de ensino especial, dez centros de ensino fundamental, dois centros educacionais, dois centros de ensino médio e um centro interescolar de línguas.

No que diz respeito às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, Samambaia conta com trinta e duas pedagogas e nove psicólogas, que estão distribuídas nos Centros de Educação Infantil, nos Centros de Atenção Integral à criança, nas escolas classe, nos Centros de Ensino Fundamental e nos Centros de Ensino Médio. Esses profissionais trabalham em regime de quarenta horas semanais. Além de atuarem nas escolas onde são lotados, eles se organizam em coordenações coletivas semanais que ocorrem nas sextas – feiras no turno matutino. Eles contam com o apoio de um coordenador intermediário lotado na regional de ensino.

Após a breve contextualização acerca da regional de ensino de Samambaia, local onde está inserida a escola pesquisada, a próxima seção terá como objetivo contextualizar a realidade da escola pesquisada e analisar os dados do Projeto Político Pedagógico.

2.5 Análise documental do Projeto Político Pedagógico e caracterização da Instituição

A escola foi inaugurada em 24 de abril de 1992 e foi criada pela Resolução nº 4.220 de 04/08/93, autorizada pela Portaria 272/97 CE/DF de 22/09/97. Inicialmente o CAIC era vinculado ao Ministério de Educação (MEC) e seu objetivo era a garantia dos direitos de desenvolvimento integral da infância e da adolescência. Em 1996 ocorreu a transferência dos CAICs do MEC para a Secretaria de Estado de Educação do DF. Desde então o governo local passou a ser responsável pelo financiamento, gestão e manutenção dessas instituições.

¹⁰ IDH (índice de desenvolvimento humano) acessado em: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasil/regiao/samambaia/idh-indice-de-desenvolvimento-humano> acesso em: 10/08/22

A escola está situada na Regional de Samambaia e atualmente atende a 1.073 estudantes. Os alunos estão distribuídos em 46 turmas sendo 12 turmas de Educação Infantil e 34 turmas de Ensino Fundamental anos iniciais. O quadro 10 a seguir representa o quantitativo de estudantes por turno e modalidade de ensino no ano de 2022:

Quadro 10 - Quantitativo de estudantes por turno e modalidade.

Etapa	Turmas matutino	Estudantes matutino	Turmas vespertino	Estudantes vespertino	Total de alunos	total de turmas
Educação Infantil 1º período	04	97	03	53	150	07
Educação Infantil 2º período	03	82	02	42	124	05
Ensino Fundamental 1º ano.	03	90	03	79	169	06
Ensino Fundamental 2º ano.	03	71	05	107	178	08
Ensino Fundamental 3º ano.	03	84	03	68	152	06
Ensino Fundamental 4º ano.	02	60	04	76	136	06
Ensino Fundamental 5º ano.	05	101	03	63	164	08
Total	23	578	23	452	1.073	46

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base nos dados do I-educar cedidos pela UNIPLAT/Samambaia¹¹

Em relação às características sociais, econômicas e culturais da comunidade observa-se, a partir dos dados coletados no Projeto Político Pedagógico da escola,

¹¹ UNIPLAT: Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação, setor da Regional de Ensino de Samambaia. Os dados foram obtidos no dia 02/09/22.

que a maior parte dos estudantes nasceu em outros estados da federação, a maioria das famílias possui uma renda mensal de até um salário mínimo e algumas famílias chegaram a declarar que não possuem nenhuma renda e quase metade dos pais ou responsáveis declararam estar desempregados.

Em relação ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é resultado dos dados de reprovação e abandono aliados aos resultados nas avaliações externas do Saeb, a escola encontra-se desde 2011 abaixo da meta. É necessário salientar que esse dado não pode ser analisado de forma isolada e descontextualizada, uma vez que as avaliações externas trazem metas distantes da realidade local e esta não pode ser a única forma de avaliar uma instituição de ensino. Embora a escola não tenha atingido a meta, observa-se que ela tem buscado realizar um trabalho pedagógico efetivo, ao menos se levarmos em conta o chamado Ideb. No quadro 11 apresentaremos o índice da escola de 2005 até 2019:

Quadro 11 - Ideb da escola pesquisada entre 2005 e 2019

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb	4,7	4,7	5,4	5,0	5,3	5,6	5,6	5,6
Meta	Não há	4,7	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep¹²

Observou-se que a equipe gestora local aborda com frequência a temática relacionada aos índices do Ideb com professores e com os demais profissionais da instituição. A partir do diálogo nos momentos de coordenação pedagógica coletiva e dos conselhos de classe o grupo costuma pensar de forma democrática em ações para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes.

Foram definidas algumas ações e estratégias não visando apenas o melhor resultado nas avaliações externas, mas principalmente a aprendizagem dos estudantes. Entre as estratégias está o projeto interventivo “despertar” que visa proporcionar aos estudantes das turmas do 1º ao 5º ano e que estejam em defasagem idade/série uma aprendizagem significativa por meio de jogos, literatura e atividades

¹² Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acessado em : <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> data de acesso: 20/08/22

lúdicas. As atividades são escolhidas quinzenalmente e de forma coletiva nos momentos de coordenação pedagógica coletiva (PPP da escola).

O projeto foi implementado de forma remota em 2021 e em 2022 está sendo realizado de forma presencial. Ele acontece às terças – feiras para os estudantes do 1º ao 3º ano e às quintas-feiras para os estudantes do 4º e 5º ano, por meio de encontros com duração média de uma hora. Além desse projeto a escola realiza reagrupamentos intra e extraclasse (PPP da escola).

Em 2020 e 2021, com o surgimento da Pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas. A escola realizou a busca ativa dos estudantes com o objetivo de não deixar nenhum deles sem acesso à aprendizagem. As aulas foram ministradas pela plataforma do Google Meet, porém nem todos os alunos tiveram acesso e com isso, a escola providenciou atividades e materiais impressos para que fossem enviados aos estudantes sem acesso às aulas online.

Em 2022 as aulas retornaram ao formato presencial e foram tomadas medidas para manutenção dos cuidados e protocolos de biossegurança para prevenção contra a disseminação do coronavírus. Com o retorno presencial todos os servidores da escola se envolveram nesse processo. O Quadro 12 apresenta o quantitativo de funcionários de suporte à organização /conservação e limpeza:

Quadro 12 - quantitativo de funcionários de suporte à organização /conservação e limpeza

Servidores	Quantitativo
Serviços de suporte à organização /conservação/ limpeza do espaço escolar	
Agente de gestão educacional – Conservação e limpeza	São terceirizados
Agente de gestão educacional - Portaria	2
Agente de gestão educacional - vigilantes	4
Cozinheiro Geral	6
Auxiliar de serviços gerais	13

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPP da escola pesquisada.

A seguir será apresentado o Quadro 13 que representa o quantitativo de servidores que compõem a parte pedagógica:

Quadro 13 - Servidores da área pedagógica

Servidor	Quantitativo
Gestão	
Diretora	1
Vice - diretora	1
Supervisora Pedagógica	1
Secretária escolar	1
Auxiliar de secretaria escolar	2
Equipes de Apoio	
SOE – Orientador Educacional	2
Psicóloga	2
Monitor	1
Educador Social	12
EEAA - Pedagoga	2
Professores	
Professores em regência	46
Professores readaptados	7
Coordenadores pedagógicos	5

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados do PPP da escola pesquisada.

A escola é polo de Atendimento Educacional Especializado destinado a estudantes com altas habilidades e superdotação. A equipe é formada por psicólogas, professor itinerante e professor mediador que atuam na área de talento artístico e na área acadêmica. Esses profissionais desenvolvem as atividades no contraturno com horários definidos com os pais e os estudantes, há também o atendimento à alunos de outras escolas inclusive da rede privada de ensino. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado generalista, que é destinado aos alunos com deficiência e TEA, até o momento de conclusão deste estudo, a escola não possuía os profissionais e seguia aguardando o preenchimento dessa carência.

O serviço de Orientação Educacional é exercido por duas profissionais que acompanham professores, alunos e pais nas variadas demandas que surgem ao longo do ano. A orientação educacional exerce um trabalho mediador junto aos demais sujeitos sempre se comprometendo com a transformação da realidade.

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem é composta por duas pedagogas, que exercem o trabalho de forma colaborativa e articulada com os profissionais das salas de recursos, com os profissionais do serviço de Orientação Educacional, com a equipe diretiva, com coordenadores, com os professores e com demais funcionários envolvidos na estrutura escolar. Cabe ressaltar que a escola não possuía, até o momento de conclusão desta pesquisa, uma psicóloga para trabalhar nessa equipe, pois a carência ainda se encontrava em aberto.

Em relação à coordenação pedagógica, os professores do D.F possuem uma característica peculiar, pois contam com 15 horas semanais destinadas à coordenação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2022), o que possibilita a formação continuada, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como das necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. São nesses momentos que os profissionais da EEAA trabalham junto ao corpo docente e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de se compreender o espaço em que a escola está inserida será apresentado os dados relativos ao espaço físico da escola no Quadro 14 a seguir:

Quadro 14 - Espaço físico da escola

Espaços	Quantidade
Salas de aula	46
Biblioteca	01
Auditório	01
Pátio coberto	01
Ginásio	01
Parquinho	01
Sala para as equipes de apoio	02
Pracinha	01

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PPP da escola pesquisada

Os Centros de Iniciação Desportiva (CID) foram criados pela Secretaria de Estado de Educação do DF com o objetivo de oportunizar aos estudantes da rede pública de ensino o conhecimento técnico e tático de práticas desportivas. O CAIC

pesquisado sedia os CIDs de futsal e voleibol e atende crianças do próprio CAIC e demais escolas da redondeza.

Em relação aos recursos financeiros, a escola recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE)¹³, programa que foi criado em 1995 e é de caráter suplementar com destinação de recursos financeiros repassados anualmente. A escola também recebe recursos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF)¹⁴, programa criado em 2012 visando gerar autonomia financeira nas unidades escolares e nas regionais de ensino do Distrito Federal. Além desses recursos a escola ainda conta com verbas resultantes de emendas parlamentares.

O objetivo dessa seção foi para que se pudesse compreender a realidade da escola pesquisada, pois o objeto de estudo está inserido em uma totalidade. Após a explanação de algumas características da unidade de ensino, na próxima seção, será explanado o contato da pesquisadora com a instituição pesquisada.

2.6 Contato com a Instituição pesquisada

Após a qualificação de mestrado realizada no dia 26/11/21, a pesquisadora compareceu no dia 02/12/21 para um primeiro contato com a instituição pesquisada e foi recebida pela vice-diretora. Na ocasião, foi explicado sobre a pesquisa e inclusive sobre os procedimentos. Ao término da exposição a vice-diretora disse que não haveria, por parte da equipe diretiva, nenhum empecilho para a realização da pesquisa e reforçou que seria muito interessante porque o trabalho da EEAA e das equipes de apoio era fantástico.

No dia 21/12/21 ocorreu o contato com uma das pedagogas da EEAA, pois a segunda pedagoga estava de licença para tratamento de saúde. Nesse primeiro contato ocorreu a explicação sobre como se daria a pesquisa. A pedagoga além de concordar relatou que se sentia honrada em participar e em contribuir “[...] Nossa, entre tantas escolas e tantas pessoas você escolheu a nossa escola e a nossa equipe? Como não concordar? Será uma honra! Eu conheço seu trabalho, você faz parte da história de Samambaia”, disse ela.

¹³ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>

¹⁴ <https://www.educacao.df.gov.br/pdaf-na-escola/>

Tendo a EAPE autorizado a pesquisa no dia 20/01/22, a pesquisadora compareceu a regional de ensino de Samambaia no dia 03/02/22 e o setor responsável informou que a documentação deveria ser encaminhada por e-mail e informou que a pesquisa não poderia iniciar na semana pedagógica. Após um diálogo explicando que a escola já havia concordado com a presença da pesquisadora, a regional autorizou mediante encaminhamento da cópia das mensagens¹⁵ de *whatsapp* entre a pedagoga e a pesquisadora.

No mesmo dia, a autorização foi emitida pela regional de ensino de Samambaia por meio do processo SEI GDF 00080-00015626/2022-46. A pesquisadora compareceu à escola no dia 09/02/22 e nesse primeiro dia houve contato com a supervisora e com as pedagogas da EEAA a atividade foi de observação do momento coletivo.

No dia 16/02/22, houve uma coletiva organizada pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e nessa ocasião a pesquisadora foi apresentada a todo o grupo da escola. A supervisora explicou acerca da presença nos espaços da escola e foi dado um tempo de fala para uma apresentação sucinta.

A partir da data de apresentação as visitas ao espaço escolar foram ocorrendo de maneira sistemática entre duas e três vezes por semana para acompanhamento do trabalho das pedagogas no ambiente escolar. As entrevistas com as pedagogas e com os professores ocorreram entre os meses de abril e maio e o acompanhamento e observação ocorreram entre o dia 09/02/22 indo até 30/06/22. A seguir serão abordados os procedimentos de pesquisa.

2.7 Procedimentos de pesquisa

Almejando despontar a questão de pesquisa e satisfazer o objetivo geral bem como os específicos, foi realizado o “estado da arte” nos bancos de dados BDTD, portal de periódicos da CAPES e Google acadêmico, conforme apresentado em seções anteriores, juntamente a outras técnicas e instrumentos para compor a metodologia da pesquisa e que serão elencados nessa seção.

Buscando uma maior familiarização com a literatura, realizou-se uma revisão bibliográfica minuciosa com a finalidade de conhecer as pesquisas já produzidas para,

¹⁵ O print das conversas foi enviado com a autorização prévia da pedagoga da escola.

então, construirmos o referencial teórico. “[...] a construção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica” (MAZZOTTI, 2012, p. 43).

A pesquisa bibliográfica buscou alicerçar a investigação por meio da busca pela literatura em livros e artigos científicos, esse aprofundamento teórico foi o percurso traçado ao longo de todo o processo. Para Lüdke e André:

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p. 55).

Netto (2011) esclarece que para Marx a teoria vai muito além do exame sistemático e da descrição explicativa das relações de causa e efeito como ocorre na visão positivista “[...] a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21). A busca nessa pesquisa almejou alcançar a “essência” indo além da “aparência”.

Segundo Lüdke e André (2018), no estudo de caso, o caso deve ser sempre bem definido, e mesmo que seja similar a outros, ele é ao mesmo tempo distinto por sua singularidade. Durante o estudo novos elementos podem surgir a todo o momento e o pesquisador deve estar atento, pois a todo momento surgem novas perguntas e novas respostas. As fontes de informação também devem ser variadas para que o pesquisador possa cruzar informações e descobrir novas dados.

Buscando ampliar as fontes de informação foi realizada uma análise documental perfazendo o estudo minucioso dos documentos que sustentam a problemática e atendem aos objetivos da pesquisa “[...] a informação documental é, provavelmente, relevante para todos os tópicos do estudo de caso” (YIN, 2015, p. 109). A seguir será apresentado o Quadro 15 descritivo da análise documental:

Quadro 15 - Análise de documentos

Documento/ano	Assunto	Objetivos
Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de	Documento norteador do trabalho das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem - EEAA	- Compreender a atuação do Pedagogo da EEAA na SEEDF; - Compreender o processo histórico desse trabalho e

Apoio à Aprendizagem do distrito Federal - 2010 ¹⁶		suas possíveis influências na atuação.
(PPP) Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada - 2022	Proposta Pedagógica da escola. Plano de ação da EEAA	- Compreender a realidade da escola e o trabalho pedagógico realizado; - Compreender a atuação das Pedagogas da EEAA;
Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da rede pública do Distrito Federal ¹⁷ ;	Documento curricular prescrito da rede pública de Ensino do D.F.	- Compreender os pressupostos teóricos e as concepções de currículo da rede pública de ensino.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 ¹⁸	Define as diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a Base Nacional Curricular para formação inicial de professores.	- Analisar a atual política de formação inicial do pedagogo.
Regimento Interno da rede pública de ensino do Distrito Federal	Política pedagógica e administrativa da Secretaria de Estado de Educação do D.F.	Analisar a atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem.

Fonte: elaborado pela própria autora (2022)

Para Lüdke e André (2018, p. 44) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A pesquisa foi organizada a partir dos documentos oficiais, representados pelos documentos da rede pública de ensino do Distrito Federal e dos documentos técnicos elaborados pela escola que é o caso do Projeto Político Pedagógico. O roteiro de análise documental se encontra ao final do trabalho identificado como Apêndice A.

Posteriormente, os documentos foram analisados por meio da análise de conteúdo que segundo Minayo (1994) pode ser usado com duas finalidades: tanto para verificar os pressupostos levantados, como para desvelar o que está por trás dos conteúdos. Essas duas finalidades se entrelaçam e se completam.

¹⁶ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf Acesso em: 15/08/22

¹⁷ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁸ Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019*-242332819 Acesso em: 10/08/22.

Foi realizada entrevista semiestruturada com as Pedagogas da EEAA e com um grupo de 10 professores, sendo dois representantes de cada ano escolar (do primeiro ao quinto ano); sendo cinco do matutino; e cinco do vespertino. A entrevista proporcionou um aprofundamento acerca da percepção, significação e compreensão do trabalho do Pedagogo e sua relação com a modelagem curricular. Triviños (2019) define entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2019, p. 146).

Dessa forma os entrevistados participaram ativamente da elaboração do conteúdo da pesquisa. O objetivo não foi uma mera descrição do fenômeno, mas a explicação e compreensão da totalidade. Segundo Triviños (2019) a entrevista semiestruturada, quando aplicada em vários grupos, apresenta um melhor resultado. Os roteiros de entrevista para Pedagogos e professores estão ao final do trabalho nos Apêndices B e C, respectivamente.

As entrevistas com professores foram realizadas no horário destinado à coordenação pedagógica e a participação ocorreu de forma voluntária. A duração média das entrevistas foi de 15 minutos e ocorreram entre os meses de abril e maio de 2022. Esses depoimentos ressaltaram a percepção dos professores em relação ao trabalho do pedagogo e sua possível influência no *currículo modelado* pelo professor. As entrevistas foram gravadas com autorização dos interlocutores e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no apêndice H ao final desse trabalho. O Quadro 16 a seguir sistematiza as informações referentes ao perfil dos professores entrevistados¹⁹:

Quadro 16 - Perfil dos professores entrevistados

Nome fictício	Turma	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo na SEED F	Tempo na escola	Efetivo ou Temporário
Alba	1ºano matutino	49 anos	Pedagogia e possui especialização	30 anos	29 anos	25 anos	Professora Efetiva

¹⁹ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Beatriz	1º ano vespertino	38 anos	Pedagogia e possui especialização	17 anos	10 anos	5 anos	Professora Efetiva
Carla	2º ano matutino	39 anos	Pedagogia e possui especialização	13 anos	13 anos	12 anos	Professora Efetiva
Débora	2º ano vespertino	36 anos	Pedagogia/ Letras e possui especialização	10 anos	6 anos	2 anos	Professora Efetiva
Edna	3º ano matutino	49 anos	Pedagogia e possui especialização	16 anos	12 anos	3 anos	Professora Temporária
Fátima	3º ano vespertino	43 anos	Pedagogia e possui especialização	10 anos	4 anos	1 ano	Professora Efetiva
Geralda	4º ano matutino	38 anos	História e possui especialização	10 anos	10 anos	1 ano	Professora Efetiva
Helia	4º ano vespertino	28 anos	Pedagogia e possui especialização	10 anos	6 anos	6 anos	Professora Temporária
Ildo	5º ano matutino	36 anos	Pedagogia/Matemática e possui especialização	11 anos	7 anos	5 anos	Professor Temporário
Joana	5º ano vespertino	36 anos	Pedagogia e possui especialização	8 anos	4 anos	3 anos	Professora Temporária

Fonte: elaborado pela própria autora (2022) com base nos dados da entrevista

A entrevista com a pedagoga Ana foi realizada no dia 11/04/22 com duração de 45 minutos, já a entrevista com a pedagoga Bárbara foi realizada no dia 16/05/22 com duração de 47 minutos. As entrevistas foram gravadas com a autorização das pedagogas que também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no apêndice H. O objetivo da entrevista foi o de compreender o trabalho das pedagogas a partir da perspectiva das próprias pedagogas, além de buscar as possíveis necessidades formativas delas para subsidiar o produto técnico da pesquisa. O Quadro 17, a seguir, sistematiza as informações referentes ao perfil das pedagogas²⁰:

²⁰ Os nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Quadro 17 - Perfil das pedagogas da EEAA da escola pesquisada

Nome Fictício	Idade	Formação	Especialização	Tempo de magistério	Tempo na escola	Tempo como pedagogo na EEAA
Ana	38 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	21 anos	11 anos	10 anos
Bárbara	39 anos	Pedagogia / Letras	Atendimento Educacional Especializado	15 anos	3 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da entrevista

A análise de conteúdo proposta nesse trabalho é ancorada na proposta de Bardin (2016) que define “análise de conteúdo” como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (*Ibidem*, p. 37). Essa técnica contribuirá para a análise dos dados por meio de sua classificação e categorização, o que permitirá um maior entendimento do fenômeno pesquisado.

Bardin (2016) elenca três fases/polos cronológicos para realização da análise de conteúdo e a partir dessa perspectiva apresentaremos nossa análise:

1. *A pré-análise*: que é a fase de organização. Nesse primeiro momento buscou-se sistematizar as ideias relacionando aos objetivos da pesquisa. Esse processo incluiu a transcrição da entrevista com os professores e com as pedagogas. Após a transcrição realizou-se a “leitura flutuante” que possibilitou um contato com o conteúdo das mensagens. Foram consideradas as regras de:

- **Exaustividade**: as entrevistas foram transcritas e analisadas na íntegra e de forma minuciosa;
- **Representatividade**: o grupo de entrevistados foi representado por professores do 1º ao 5º ano dos turnos matutino e vespertino e pelas duas pedagogas da escola;
- **Homogeneidade**: a entrevista foi realizada em indivíduos com características profissionais semelhantes (professores da escola pesquisada);

- Pertinência: as perguntas buscaram subsidiar a busca por respostas aos objetivos da pesquisa.
2. *Exploração do material*: “[...] essa fase, longa e fastiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função, das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Nessa fase ocorreu a composição das “unidades de registro”, resultado do recorte intencional das mensagens das entrevistas. Nesse trabalho levou-se em consideração tanto a quantificação de palavras e termos (observando a ocorrência), bem como a relação desses termos e palavras com as concepções acerca do trabalho do Pedagogo, do *currículo modelado* e da influência do Pedagogo na modelagem curricular;
3. *Tratamento dos dados obtidos e interpretação*: nessa fase empenhou-se em construir o quadro de resultados, com a finalidade de desvelar o conteúdo implícito, associando aos eixos, objetivos e referencial teórico da pesquisa tendo como base o materialismo histórico-dialético. O Quadro 18 a seguir exhibe um roteiro orientador para a análise das entrevistas realizadas com os professores:

Quadro 18 - Categorização e Unidades de Registro

EIXOS DA PESQUISA				
CURRÍCULO	←	RELAÇÃO	→	PEDAGOGO EEAA
Categorias	Ocorrência	Categorias	Ocorrência	
Novas estratégias/Novas formas de trabalhar/trabalho diferenciado.	05	Importante Essencial Fundamental Primordial	23 02 01 01	
Currículo Adequação curricular Atividade adaptada/diferenciada	18 06 06	Ajuda Auxílio Apoio Parceria Suporte Acompanhamento Complementação Acolhimento Orientação Dicas	08 12 15 05 08 05 03 04 08 03	
Pandemia Covid Distanciamento/ social	06 02 02	Família pai mãe comunidade	28 02 03 03	
		Orientações em coletivas/atualizações/novas	5	

	informações (OTP)	
Unidades de Registro <ul style="list-style-type: none"> • Atuação do Pedagogo; • Pedagogo e o currículo; • Pedagogo e a formação continuada; 		

Fonte: elaborados pela autora (2022)

A partir das características quantitativas do texto e da busca do campo teórico e da análise da entrevista com as pedagogas e releitura exaustiva das entrevistas emergiram atributos qualitativos que não estavam aparentes em um primeiro momento, mas que percorreram todo o corpus de dados. Ressalta-se as categorias ontológicas de Marx que são, principalmente, a contradição, o trabalho e a historicidade. No Quadro 19, a seguir, apresentamos as categorias tanto ontológicas, quanto derivadas elencadas nessa dissertação a partir do mergulho da pesquisadora no mundo concreto das relações entre a teorias e a empiria, de forma que ao final desse relatório o objetivo será de tentar demonstrar esse movimento do real que nas palavras do próprio Marx, nada mais é do que a extração da matéria exaustivamente repensada e capturada nas e por meio dessas categorias com vários retornos à realidade e plasmadas no chamado “concreto pensado”:

Quadro 19 - Categorização

Categorização	Instrumento de análise
Pedagogo e o apoio ao professor	Quantificado na entrevista com professores
Pedagogo e a OTP	Quantificado na entrevista com professores
Pedagogo e o acompanhamento às famílias	Quantificado na entrevista com professores
Pedagogo e o Currículo	Quantificado na entrevista com professores
O trabalho do Pedagogo	Análise da entrevista com as pedagogas
Contradição	Análise interpretativa da entrevista com professores
Historicidade	Análise documental da orientação Pedagógica do SEAA

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Durante a atuação em campo, foi realizada, concomitantemente, a observação dos momentos de atuação do Pedagogo do EEAA junto aos professores, tanto de forma individual, onde geralmente se discute os casos dos estudantes com dificuldades no processo de escolarização, buscando alternativas de intervenção,

como nos momentos coletivos, nos espaços de coordenação coletiva e conselhos de classe. Para Yin (2015) a observação serve como uma fonte de evidência no estudo de caso, visto que nesse método de pesquisa trabalha-se em um contexto de mundo real.

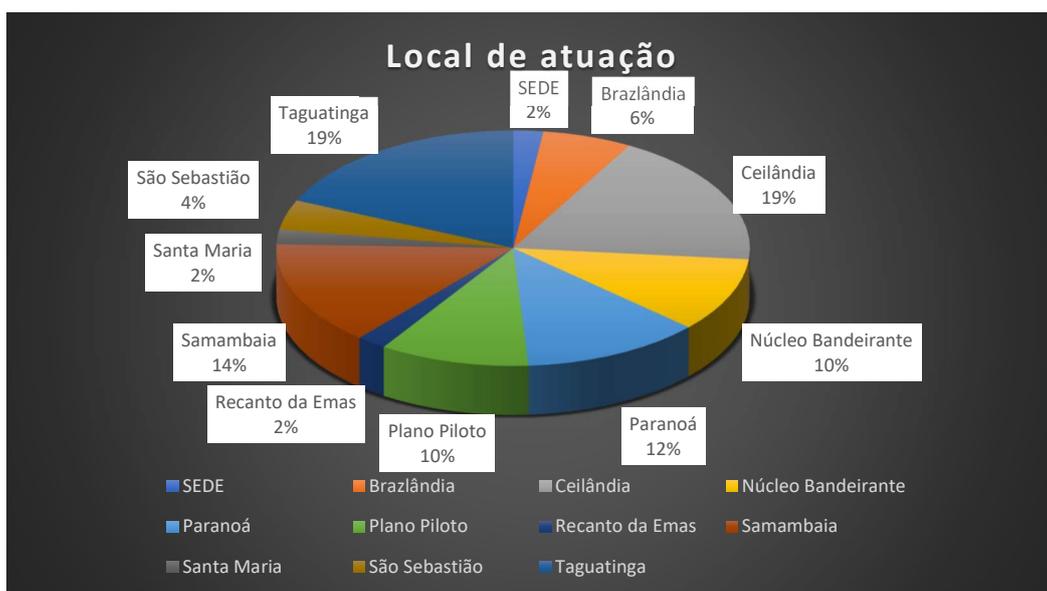
A observação direta permitiu acompanhar as experiências no dia a dia do trabalho do Pedagogo. Para Lüdke e André (2018, p. 31) esse tipo de observação “[...] permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. O roteiro de observação se encontra ao final do trabalho no Apêndice G.

Na próxima seção será analisado o percurso metodológico para a construção de dados no intuito de subsidiar a criação do produto técnico dessa pesquisa.

2.7.1 Subsídios para o Produto técnico

Como produto técnico será apresentada a proposta de um curso de pós-graduação *lato sensu* destinada aos pedagogos atuantes nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Para fundamentar o curso utilizou-se como metodologia a aplicação de um questionário eletrônico (Apêndice D), que foi criado a partir da ferramenta Google Formulários. No Gráfico 1 a seguir será apresentado o local de atuação dos interlocutores:

Gráfico 1 - Local de atuação dos Pedagogos entrevistados



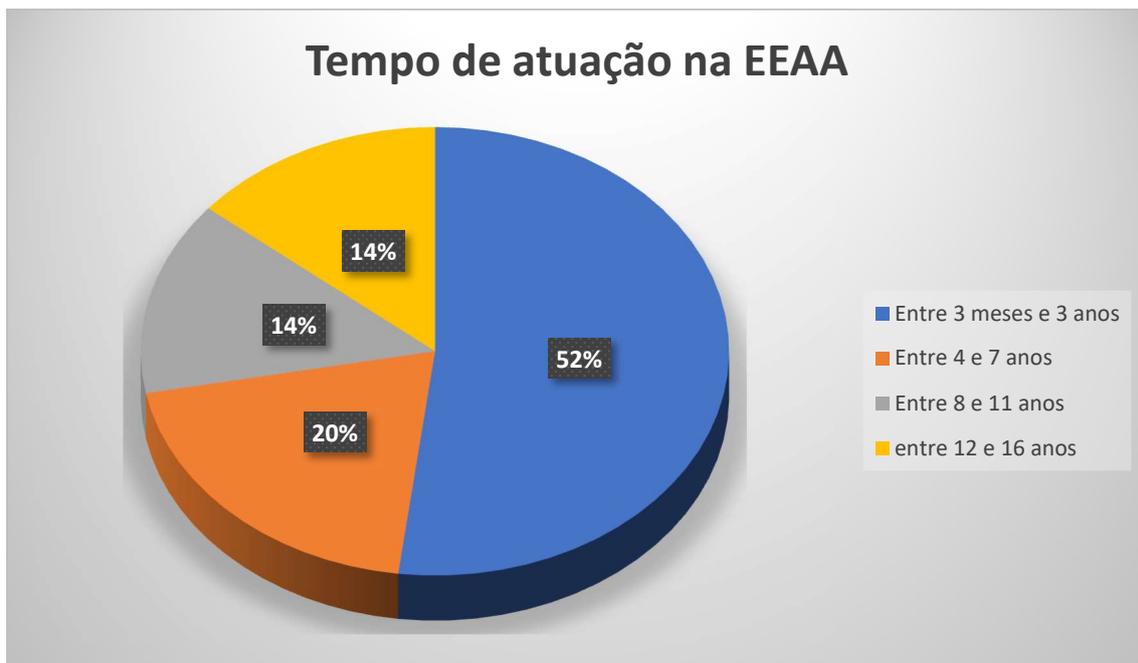
Fonte: Elaborado pela própria autora a partir dos dados do questionário.

O questionário foi disponibilizado por meio de grupos de *WhatsApp* e divulgado para pedagogos das regionais de ensino. Para isso houve contato com os coordenadores intermediários nas regionais que possuíam coordenadores, bem como com a coordenação Central das Equipes Especializadas. Como se observa na figura 1 houve a participação de 49 pedagogos de 10 regionais de ensino e da sede, a saber: Brazlândia, Ceilândia, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Plano Piloto, Recanto das Emas, sede, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião e Taguatinga.

O questionário foi disponibilizado do dia 30/06/22 ao dia 10/08/22. O objetivo foi o de saber se os pedagogos costumavam frequentar os cursos da EAPE e sondar quais as possíveis necessidades formativas desses profissionais, para subsidiar a organização do curso proposto nesse trabalho. Como mencionado em seções anteriores, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal conta com 461 pedagogos distribuídos entre as 14 regionais de ensino.

Em relação ao tempo de magistério na SEEDF, os interlocutores têm entre 5 e 28 anos de trabalho e já em relação ao tempo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem os respondentes têm entre 3 meses e 16 anos de atuação conforme demonstra o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Tempo de atuação na EEAA

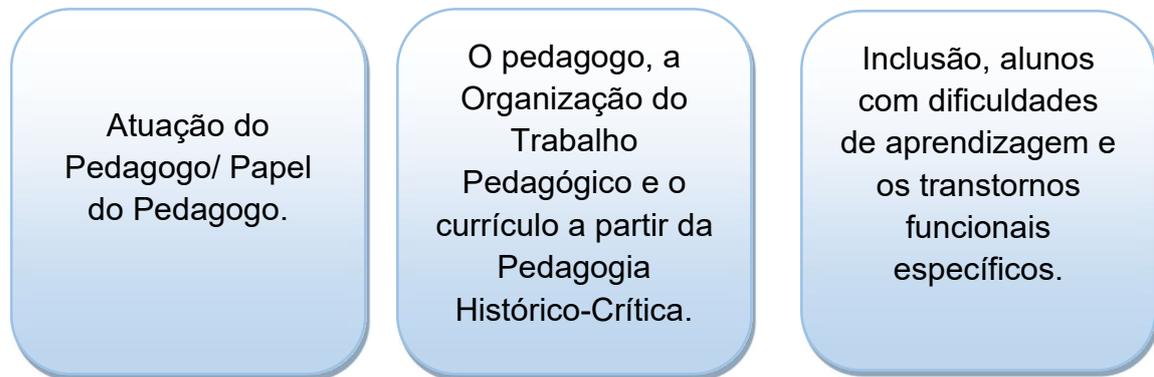


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Como demonstra o gráfico 2, a maior parte dos que responderam ao questionário tem entre 3 meses e 3 anos de atuação, o quadro completo com perfil dos respondentes encontra-se no Apêndice E ao final do trabalho. A partir do questionário percebeu-se que todos os participantes já estiveram em cursos organizados pela EAPE e consideraram que foram importantes para auxílio no trabalho enquanto pedagogo, porém todos os participantes acreditam que há a necessidade de cursos voltados para a atuação do pedagogo da EEAA dada a especificidade desse trabalho.

A partir das respostas dos interlocutores foram observadas três categorias formativas que foram organizadas e estão representados na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Necessidades formativas dos pedagogos das EEAs



Fonte: elaborado pela autora (2022)

O produto proposto só foi plenamente estruturado ao final da investigação, a partir do objeto de pesquisa com os sujeitos envolvidos na realidade concreta, visto que a síntese superadora do problema e a metodologia empregada na pesquisa, nos instiga a transformar a realidade investigada. A proposta do curso pode ser uma saída para a síntese superadora do problema central de pesquisa levantado.

A pesquisa está assentada em uma visão crítica e dialética onde a dinâmica do objeto pesquisado direcionou as ações da investigação. Os eixos foram escritos, analisados e pensados para projetar e lançar luz à realidade de maneira dinâmica e nada estática. Buscou-se cercar o objeto atentando-se aos aspectos históricos, sociais e políticos.

Os três eixos que deram sustentação teórica foram: Pedagogia e o Pedagogo: bases teóricas; Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho Pedagógico; Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o Currículo.

O diálogo entre os dados e a teoria ocorreram ao longo dos capítulos para assegurar o movimento do materialismo histórico-dialético. Assim não haverá um capítulo ou seção em separado para discussão dos dados eles estarão ao longo da dissertação. A seguir será apresentado o Quadro 20 que representa a síntese da pesquisa:

Quadro 20 - Síntese da pesquisa

Problema de pesquisa		
Qual a possível atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “ <i>modelagem do currículo</i> ” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente?		
Objetivo geral		
Compreender qual a possível atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “ <i>modelagem do currículo</i> ” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente.		
Objetivos específicos		
Compreender a perspectiva dos profissionais Pedagogos da EEAA sobre sua possível atuação profissional no que tange a “ <i>modelagem curricular</i> ” (SACRISTÁN, 2017);	Analisar de que maneira os professores percebem o papel do Pedagogo da EEAA;	Identificar quais as possíveis necessidades formativas dos Pedagogos da EEAA.
Eixos teóricos		
Pedagogia e Pedagogos: bases teóricas	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e OTP	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e currículo.
Metodologia: qualitativa		
Método: Estudo de Caso/ Materialismo histórico-dialético		
Procedimentos de pesquisa		
Pesquisa bibliográfica	Entrevista semiestruturada	Análise documental
Questionário	Observação	
Produto técnico		
Proposta de um curso de pós-graduação <i>latu sensu</i> destinado aos Pedagogos das EEAs		

Fonte: elaborado pela autora (2022)

3 PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: BASES TEÓRICAS

Buscando compreender o objeto de estudo e tendo como base as teorias críticas, buscou-se no aporte teórico analisar a historicidade da educação no Brasil. Frigotto (2010) fundamentado em Kosik (1976) nos diz que:

[...] o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos (KOSIK, 1976 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 87).

Ao analisar a dialética, Frigotto (2010) afirma que o conhecimento se dará pela *práxis*. Não deverá haver a crítica pela crítica ou um conhecimento pelo conhecimento, mas sim um conhecimento e uma crítica que alterem o plano histórico-social. A partir da crítica se constrói um novo conhecimento e uma nova síntese tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ação. O ponto de chegada será o concreto pensado e não mais as representações empíricas iniciais.

O ponto inicial, no primeiro capítulo teórico, será o de analisar, de forma sucinta, a história da educação e da pedagogia no Brasil e suas influências europeias, buscando compreender as influências desse contexto na realidade atual do Pedagogo escolar. Logo após, serão analisadas a epistemologia e a legislação que criou a pedagogia no Brasil.

3.1 Breve histórico da educação e das ideias pedagógicas no Brasil

Com a chegada dos Portugueses ao Brasil, o grupo de Pedro Álvares Cabral encontrou uma população que já era estabelecida há séculos. As tribos indígenas eram constituídas por comunidades primitivas com a chamada sociedade Tupinambá. As relações eram estabelecidas pelos laços de sangue e os indivíduos eram livres (SAVIANI, 2019).

Não havia, nesse primeiro momento, nenhuma forma de monopólio. O conhecimento era acessível a todos. A cultura era transmitida de maneira oral. Aos quarenta anos adquiria-se a idade da experiência e cumpria-se o papel de atualizar a memória coletiva com o intuito de preservar as tradições culturais (SAVIANI, 2019).

Com a chegada do primeiro governador-geral do Brasil em 1554, os jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega vieram com a missão de converter os povos aqui constituídos. Segundo Saviani (2014) esse processo envolveu três aspectos: a colonização, por meio da posse e exploração da terra; a educação, por meio da aculturação e inculcação dos valores dos colonizados; e a catequese, por meio da conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Para Saviani (2019) há uma estreita ligação entre ideias pedagógicas e a prática educativa. O autor entende que as ideias pedagógicas são as ideias educacionais no movimento real da educação. Nesse contexto, as ideias pedagógicas dos Jesuítas não derivaram apenas da concepção religiosa de mundo, mas também com forma de articulação da prática educativa.

A educação no período colonial compreendeu, segundo o autor de referência, quatro fases distintas: a primeira correspondeu ao “período heroico”, que teve início com a chegada dos primeiros jesuítas em 1549 e se encerra com a morte do Padre Manoel da Nóbrega em 1570; a segunda fase, que se inicia em 1570 e é marcada pela consolidação da educação jesuítica e com a criação do *Ratio Studiorum*²¹, e que dura até a expulsão dos jesuítas em 1759; e a terceira fase, referente ao período pombalino que durou de 1759 a 1808, onde houve uma contraposição às ideias religiosas dos jesuítas. E, por fim, a quarta fase que durou de 1808 a 1822, denominado período Joanino, marcado pela chegada de D. João VI ao Brasil (SAVIANI, 2014).

O primeiro período foi denominado por Saviani (2019) de “pedagogia brasílica”²² e foi marcado pelo plano instrucional organizado pelo padre jesuíta Manoel da Nóbrega. Baseava-se em uma filosofia tradicional religiosa chamada pelo autor de “versão católica da contrarreforma”. A aplicação dos planos de Nóbrega não foi efetivada e encontrou críticas dentro da própria Companhia de Jesus.

O segundo período, denominado pedagogia Jesuítica ou *Ratio Studiorum*, predominou por quase dois séculos na educação brasileira e o ideário pedagógico desse período foi definido por Saviani (2014) da seguinte forma:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade com Pedagogia tradicional considerada, porém, em sua vertente religiosa. A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é

²¹ Foi o primeiro sistema organizado de educação e foi criado pelos jesuítas em 1559.

²² “É a denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Padre Manoel da Nóbrega” (SAVIANI, 2012, p. 148).

concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2014, p. 127).

O terceiro período é definido como período pombalino em referência ao Marquês de Pombal. Foi considerado o introdutor das ideias iluministas em Portugal, que foi o país pioneiro na intenção de estatizar o ensino. Pombal instituiu as aulas “régias” que estariam sob a responsabilidade do Estado e não mais da igreja. No Brasil, após a expulsão dos jesuítas, o ensino regular não foi substituído por outra organização e somente a partir de 1772 foi implantado o ensino público oficial. Segundo alguns historiadores, Pombal não conseguiu introduzir as reformas de forma imediata no Brasil (ARANHA, 2006).

O período Joanino (1808-1822) foi marcado pela vinda da família real ao Brasil, após atritos com Napoleão. Nesse período ainda não havia no Brasil uma organização sistemática da educação. Com a vinda da família real houve a necessidade de uma melhor organização para se atender os interesses da corte. Foram criadas: a Imprensa Régia (1808); o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810); o Museu Real (1818); entre outros monumentos visando atender as necessidades culturais da corte. Em relação à educação foram criadas as escolas de nível superior destinadas à carreira militar e à medicina (ARANHA, 2006).

O ensino elementar era precário no período imperial. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras que ocorreu em 15/10/1827 propôs a criação de escolas de ensino elementar e o método adotado foi inspirado no modelo implantado em Londres para crianças pobres. O método tomou como base a existência de um único professor para vários alunos (as turmas chegavam a 1500 alunos) e foi defendido por ser de baixo custo, pois contava com o auxílio dos próprios alunos como monitores das turmas. Cabe ressaltar que o programa propôs uma instrução rápida aos professores e à custa dos próprios salários (BASTOS, 2014).

O ensino secundário, no período imperial, era basicamente para preparar os estudantes para o curso superior. Não havia vinculação entre currículos e as disciplinas eram escolhidas de forma aleatória. Os investimentos eram precários, os professores recebiam baixos salários. Em 1837 o colégio D. Pedro II é fundado no Rio de Janeiro e se destinou à educação da elite (ARANHA, 2006).

O século XX, de acordo com Cambi (1999, p. 509) “[...] foi um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em

política, nos comportamentos, na cultura”. Segundo o autor, esse século foi marcado pelo individualismo e pelo hedonismo, onde se cortou as pontes com o passado. Esse foi o século do “homem novo”. A escola passou por transformações onde a criança foi colocada no centro.

Ao analisar a educação pública no Brasil, Saviani (2017) afirma que somente com o advento da República que a escola pública se fez presente na educação brasileira. Na educação jesuítica o ensino era mantido pelo poder público, mas as disciplinas e as normas de avaliação estavam sob controle dos jesuítas, o que caracterizou o domínio privado da educação jesuítica. Ao analisar a pedagogia pombalina o autor aponta que o Estado pagava o salário do professor e organizava as diretrizes curriculares, mas o professor se responsabilizava pela infraestrutura e pelos recursos pedagógicos. Após a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), o Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade das escolas primárias e secundárias às províncias e com isso não ocorreu o projeto de escola pública nacional.

Saviani (2017) aponta que a história da educação pública propriamente dita se inicia em 1890 com os grupos escolares²³. Ele divide essa história em três períodos: o primeiro, de 1890 a 1931, com a implantação das escolas graduadas primárias até a reforma Francisco Campos, que foi a primeira reforma de caráter nacional; o segundo período, de 1931 a 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61); e o terceiro período, de 1961 a 1996, data em que foi aprovada a nova LDB (Lei 9394/96).

Em 1930 o Ministério da Educação e Saúde foi criado no então governo provisório de Getúlio Vargas onde Francisco Campos foi escolhido como ministro e pela primeira vez uma reforma de caráter nacional foi organizada no país. A reforma Francisco Campos foi resultante de vários decretos que dispunham sobre: a criação do conselho nacional de educação, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e do ensino secundário. Apesar do avanço, a real democratização do ensino não ocorreu pela falta de investimento na educação fundamental e na formação dos professores (ARANHA, 2006).

²³ Foi implantado inicialmente em São Paulo em 1893. Esse tipo de organização previa mudanças na didática, no currículo e na distribuição espacial dos edifícios. No caso paulista houve a criação da Escola – modelo que funcionava na escola Normal e em pouco tempo os grupos escolares foram adotados em todo país (BENCOSTTA, 2011).

A primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) levou um longo período até sua aprovação. O projeto de Lei entrou em pauta no Congresso em outubro de 1948 e foi apresentado pelo ministro Clemente Mariani, após a Constituição de 1946 apontar a necessidade de elaboração dessa lei. As discussões permeavam o conflito entre escolas públicas e privadas e em 1959 o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo defendendo a iniciativa privada e em 1961 a Lei foi aprovada sem apresentar grandes avanços (RAMOS, 2011).

Com a redemocratização do país e com o advento da Constituição de 1988, surgiu a necessidade da criação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação. Várias entidades envolvidas com a educação ofereceram sugestões e o projeto teve como relator o deputado Jorge Hage em novembro de 1988. Após aprovação na Câmara o projeto foi encaminhado ao Senado. O projeto inicial foi substituído por um novo de autoria do senador Darcy ribeiro e após o trâmite e aprovação, a Lei 9.394/96 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 (ARANHA, 2006).

A nova Lei trouxe alguns avanços como: a exigência de graduação para que o professor atue na educação básica em substituição ao magistério técnico; a proposta de programas de educação continuada e a valorização dos profissionais da educação; a educação profissional em articulação com a educação regular; a educação de jovens e adultos; a educação especial sendo ofertada preferencialmente na rede regular entre outros.

Pode-se perceber que a educação brasileira recebeu grande influência europeia e essa influência reverbera em nossos currículos e leis até os dias atuais. O grande período de colonização impediu que houvesse uma organização e uma escola pública que de fato atendesse toda a população. A nossa história revela que a dualidade da escola ainda persiste atualmente, talvez de forma velada para muitos. Entender a profissão docente, o papel do Pedagogo e do currículo nos convidou a revisitar essa história em busca de desvelar o que nos impede de buscar novos caminhos para a atuação e prática curricular.

Na próxima seção, será tratada a pedagogia histórico-crítica que é a base teórica dos documentos norteadores da SEEDF e, logo, é também norteadora do trabalho do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Será um dos suportes teóricos desse trabalho por estar ancorado em uma perspectiva crítica.

3.2 A Pedagogia histórico-crítica

Saviani (2013) aponta como tendências pedagógicas no Brasil a partir de longas décadas de estudo e pesquisa e do ponto de vista de sua larga experiência como filósofo e historiador da educação: a tendência tradicional; a escolanovista; a tecnicista; e a crítico-reprodutivista. A tradicional possui uma vertente religiosa, que tem origem na idade média e possui como base o tomismo²⁴, que tem como referência a educação católica, mas as escolas protestantes também estão nessa concepção. A outra vertente tradicional é de base leiga²⁵.

A pedagogia escolanovista foi influenciada pelo pensamento do norte-americano John Dewey, que afirmava que o ensino deveria ser dado pela ação e não pela instrução. O autor propunha um olhar para a criança e suas necessidades (GADOTTI, 1999). O manifesto da escola Nova, lançado em 1932, propunha a universalização da escola pública, laica e gratuita. Ele foi assinado por 26 intelectuais, entre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Na década de 1960 o movimento escolanovista entra em crise surgindo a pedagogia tecnicista com o pensamento centrado na eficiência e produtividade. O Parecer n. 252/69 reformula o curso de pedagogia e torna presente o caráter tecnicista visando a formação técnica, básica e geral (SAVIANI, 2013).

Na década de 1970 ocorreu um movimento de crítica à pedagogia assumida pelo governo representado pelo regime militar, de base autoritária e tecnocrática. Em resposta a esse movimento surge a concepção crítico-reprodutivista de educação ancoradas no pensamento de alguns autores no âmbito internacional como: Althusser, Bourdieu e Passeron. A base de pensamento dessa concepção funda-se na crítica ao caráter reprodutivista da educação que reproduz as relações sociais de produção. Essa tendência sofreu algumas críticas pelo seu caráter não dialético, sendo apenas crítico-mecanicista baseado na perspectiva de que a sociedade é determinante unidirecional da educação (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) propõe uma pedagogia crítica que seja dialética e que chama de Pedagogia histórico-crítica:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica, para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que

²⁴ Modelo baseado na escolástica de São Tomaz de Aquino.

²⁵ “A vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na ideia de natureza humana” (SAVIANI, 2012, p. 145).

quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2013, p. 80).

Por levar em consideração a prática social como ponto de partida e de chegada, tanto professor como o aluno estão inseridos no processo. O método pedagógico proposto parte de uma problematização inicial, onde os alunos trazem questões, em um segundo momento ocorre a instrumentalização, a partir de instrumentos teóricos e práticos, chegando ao terceiro momento denominado catarse, onde ocorre a incorporação com elementos integrantes da própria vida. Temos, portanto, os três movimentos articulados entre si: problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2012).

Saviani propõe uma teoria crítica organizada a partir do ponto de vista dos dominados, baseado nos pensamentos de Lênin e Marx. O diálogo e a relação professor e aluno devem ser baseadas nos interesses dos alunos, pois o conhecimento deve levar em conta a prática social onde o conhecimento historicamente acumulado tem de ser analisado de forma crítica (LOPES; MACEDO, 2011).

Para a Pedagogia histórico-crítica, a função essencial da escola é a socialização do saber sistematizado. Ela é a mediadora da passagem do saber espontâneo, que é trazido pelo aluno a partir de sua prática social, ao saber sistematizado que foi acumulado pela humanidade ao longo do tempo. É por meio do currículo que se organiza o conjunto de atividades da escola. Logo, além do saber sistematizado é necessário haver condições de transmissão e assimilação desse saber (SAVIANI, 2013).

A pedagogia histórico-crítica contribuirá para compreendermos e pensarmos em relação aos estudantes com dificuldades no processo de escolarização, buscando valorizar os interesses e potencialidades trazidos por eles, sem negar o acesso ao saber sistematizado. O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem em sua atuação institucional e formativa deve buscar atuar com essa visão crítica e dinâmica em relação à Organização do Trabalho Pedagógico.

3.3 A epistemologia e as bases legais da pedagogia no Brasil.

O primeiro marco legal para a criação do curso de Pedagogia no Brasil foi o Decreto – Lei n.1190, de 4 de abril, de 1939 (BRASIL, 1939), que criou o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia. O curso de Pedagogia foi definido como curso de bacharelado. Para concluir a licenciatura era necessário cursar mais um ano de didática. Essa estrutura deu origem ao termo 3 + 1. O modelo do decreto propunha um currículo fechado para o curso de Pedagogia.

Em 1962, foi aprovado o Parecer nº. 251 (BRASIL, 1962) e o curso manteve a dualidade bacharelado x licenciatura e com duração de 4 anos. Não ocorreram alterações significativas, apenas foi permitido que as disciplinas da licenciatura fossem cursadas concomitantemente com o bacharelado. Em relação ao currículo foi mantido o caráter generalista sem habilitações técnicas.

Em 1969, após a Lei da reforma universitária – Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) – a pedagogia passou a fazer parte da Faculdade de Educação não mais integrando a Faculdade de Filosofia. Com a aprovação do parecer nº 252/69 (BRASIL, 1968) do Conselho Federal de Educação (CFE) e da Resolução nº 2/69 (BRASIL, 1979), a didática passou a ser disciplina obrigatória. O curso passou a contar com uma parte comum e outra diversificada onde se constituíram as habilitações.

Em 2006 a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/99 (BRASIL, 1999) instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura. Além da docência o pedagogo sairia do curso como especialista em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Em 2015 foi publicado o Parecer nº 2/2015 CNE/CP (BRASIL, 2015a) que originou a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. A resolução previa três modalidades de formação: graduação de licenciatura (1ª graduação); segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica para não graduados. Silva (2017) aponta críticas em relação à curta carga horária da formação pedagógica e aos riscos de esvaziamento teórico e didático, visto que a duração da referida complementação era de menos da metade do tempo para os estudantes de primeira licenciatura.

Em 2019, com a publicação do Parecer nº 22/2019 CNE/CP (BRASIL, 2019a) e da Resolução nº 2/2019 CNE/CP (BRASIL, 2019b) foram aprovadas as Novas

Diretrizes para Formação Inicial para Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A referida legislação representou um retrocesso para a formação de professores por apresentar uma direta associação à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e por apresentar uma formação baseada em habilidades e competências, o que representa um retorno ao modelo técnico de formação.

Embora a primeira legislação a tratar da Pedagogia no Brasil tenha sido em 1939, podemos entender que as referências pedagógicas sempre estiveram presentes. Ao longo da história, a formação do professor sempre foi cercada por questões políticas e ideológicas. Entre a perspectiva tecnicista e a perspectiva reflexiva e crítica, surgem autores que buscam entender a epistemologia e cientificidade da Pedagogia.

Entre as perspectivas formativas e de cientificidade encontramos a perspectiva da ANFOPE, e de alguns pesquisadores como: Franco (2008); Libâneo (2002); Pimenta (1996) e Saviani (2008). Alguns defendem que a base para formação de pedagogos deve ser a docência, outros criticam essa perspectiva na medida em que a analisam como simplista e outros encontram outro olhar afirmando que a formação deve se basear na escola.

Libâneo (2002), ao analisar a formação no curso de Pedagogia, afirma que esta não deve estar voltada apenas para a docência. A Pedagogia é, segundo o autor, um campo científico e o curso só faz sentido por haver um campo investigativo. A base da formação deve ser a formação pedagógica e não apenas a docência. Existem outros campos de atuação tanto formais como não-formais. A formação para a docência seria simplista e reducionista. Com um posicionamento contrário a esse, encontramos a ANFOPE, que acredita e defende que a docência deve ser a base para a formação do pedagogo.

Contribuindo com o mesmo pensamento de Libâneo (2002), Pimenta (1996) analisa a pedagogia (ciência da educação) e afirma que é uma ciência da prática que envolve a prática social. A autora afirma que se trata de um objeto inconcluso, histórico:

[...] Constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. Por isso não será captado na sua integralidade, mas o será na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, nos seus significados, nas suas diferentes direções usos e finalidades (PIMENTA, 1996, p. 58).

Franco (2008), concordando com Pimenta, nos traz a *práxis* educativa como objeto da ciência pedagógica. Nesse contexto há uma reflexão sobre a prática por meio da ação reflexiva:

A ação teórico-prática dessa ciência (pedagogia) sobre seu objeto, que é a *práxis* educativa, poderá ser compreendida como *práxis* pedagógica. A *práxis* pedagógica poderá se exercer onde a prática educativa acontece (FRANCO, 2008, p. 84).

A autora defende que a pedagogia deve resgatar sua autonomia frente a outras ciências. Ela critica as influências da cientificidade moderna e positivista e afirma que a pedagogia é uma ciência crítico-reflexiva, ou seja, uma ciência da e para a *práxis*. Essa *práxis* não pode ser confundida com prática, modos de fazer e competência técnica.

Saviani (2008) apresenta um posicionamento um pouco diferente dos apontados anteriormente – para ele, ao se pensar a formação dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental deve-se priorizar como campo de estudo a escola, pois dominando o conhecimento acerca da escola este estaria apto a atuar no ensino, na coordenação, na gestão e nas demais atividades didático-pedagógicas.

Percebe-se que há contradições e não unanimidade em relação aos desafios formativos do pedagogo. Esse aspecto vai ao encontro das buscas em relação ao trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, visto que este profissional passa pelo mesmo processo formativo que os professores. O posicionamento defendido neste trabalho, como já anunciado no princípio dessa dissertação, é o defendido por Saviani (2008): a formação não deve abarcar apenas a docência, mas deve ter como foco a escola, seus desafios, contradições e sua historicidade, buscando desvelar todas as questões relativas à Organização do Trabalho Pedagógico, sendo capaz de formar todos que atuarão na escola, seja como Pedagogo docente ou não docente.

A reflexão acerca do processo histórico formativo do Pedagogo, torna-se importante, pois o objeto de estudo dialoga com a natureza e a identidade da atuação do Pedagogo que se encontra fora da sala de aula, realizando outras atividades dentro do contexto escolar.

A resolução define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNCFP). O objetivo da análise é o de verificar a atual política de formação de professores e suas concepções e os possíveis impactos na formação do pedagogo.

O primeiro aspecto analisado é que a formação inicial do professor, segundo a resolução, terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica. Tal perspectiva traz uma concepção de formação rasa onde a docência passa a ser vista como uma atividade mecânica de implementação da Base. O Quadro 21 traz alguns trechos do texto legal:

Quadro 21 - Análise BNCFP e BNCC

<p><i>Artigo 1º</i></p> <p><i>Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.</i></p>
<p><i>Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes...</i></p>
<p><i>Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC...</i></p>
<p><i>Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:</i></p>
<p><i>Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:</i></p> <p><i>II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de trechos do documento analisado

Silva (2020) em relação à formação inicial e continuada de professores traça como ponto central a importância do respeito à autonomia intelectual docente. Para ele, as propostas formativas não devem ser centradas no conteúdo da BNCC. A formação precisa ser repensada, ressignificada e readaptada, mas não de forma esvaziada.

Outro aspecto a ser analisado é a proposta de uma formação baseada em competências, o texto aborda três dimensões: a dimensão do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional e em relação a esse último o texto responsabiliza o professor pela sua própria formação:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - Conhecimento profissional;
- II - Prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;**
- II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (MEC, 2019).

Para Perez-Gomes (2011) a interpretação das competências associadas a simples habilidades representa uma fragmentação das condutas como se pudessem ser treinadas e reproduzidas de forma simplista e independente do contexto e da realidade. O autor ainda remonta ao conceito de professor reflexivo, pautado no conhecimento prático.

Uma formação docente baseada nas competências da BNCC associa o processo a uma concepção neotecnista aliando o saber docente apenas ao

horizonte da prática, do conteúdo, nas metodologias ativas e o trabalho se resume apenas a epistemologia da prática (CURADO SILVA, 2019).

O documento é explícito quando centra a organização curricular dos cursos superiores para formação docente no aspecto prático em detrimento da teoria, como se apresenta a seguir:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Esse enfoque formativo concebido pela Resolução se apresenta como um caminho oposto ao sustentado por Saviani (2011) acerca da pedagogia enquanto ciência que estuda o fenômeno educativo de forma sistemática. Nesse sentido a formação deve ser sólida e ampla, ao contrário do que propõe a normativa “[...] nós precisamos de professores cultos, mas a política educacional dos últimos anos vem insistindo em formar professores curtos” (SAVIANI, 2011, p.120).

A atual política de formação de professores apresenta um retrocesso na formação de professores, o que influencia diretamente na formação dos pedagogos que atuarão nas mais diversas áreas, em especial daqueles que são objeto dessa pesquisa, os pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem que lidam com desafios diários dentro de uma realidade concreta e dinâmica que exige um conhecimento muito mais elaborado do que o que é proposto pela normativa analisada.

3.5A Formação Continuada do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Após a análise da formação inicial, buscaremos abordar a formação continuada do pedagogo. Cabe ressaltar que no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SEEDF, a formação continuada é oferecida pela Subsecretaria de Formação Continuada (EAPE).

A Portaria nº 764, de 08 de agosto de 2022, dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE. A formação continuada, segundo a normativa, pode acontecer de forma presencial, a distância mediada por tecnologias digitais ou ainda de forma híbrida combinando momentos de aprendizagem presencial e remota. Esse espaço é frequentado pelos pedagogos da EEAA.

Na pesquisa realizada por meio do questionário aplicado aos 49²⁶ pedagogos, ao serem questionados em relação à participação em cursos ofertados pela EAPE, todos os interlocutores afirmaram já ter participado de algum curso na referida subsecretaria e afirmaram que as formações auxiliaram de alguma forma no trabalho realizado nas escolas. A seguir apresentaremos algumas respostas a partir da pergunta: Como esses cursos contribuíram?

PED 1: Foram essenciais para aprimorar meus conhecimentos e desta forma contribuíram para o desempenho de minha função.

PED 3: Aumentando o meu conhecimento teórico e prático

PED 5: Para melhorar o entendimento sobre os transtornos funcionais e deficiências

PED 12: Fiz cursos na área de educação especial e hoje me auxilia no assessoramento ao trabalho coletivo e pedagógico

PED 20: Na reflexão sobre a prática. Na resolução de situações de queixas escolares

PED 48: Os cursos me proporcionaram compartilhar informações e contribuir com meu grupo de trabalho

Apesar da maior parte dos Pedagogos relatar que os cursos foram significativos, todos explicitaram a importância em haver cursos voltados para o trabalho do pedagogo da EEAA, pois os cursos oferecidos pela EAPE, em sua grande maioria são os mesmos oferecidos aos professores sendo que o trabalho do pedagogo apresenta algumas especificidades. Segundo Pinto (2011), a formação do pedagogo tem de estar além da formação docente:

O professor para ser pedagogo tem que ter uma formação para além da que tem como docente. Trata-se de uma formação que ultrapassa o campo da docência, envolvendo e aprofundando outras áreas de conhecimento que, como professor, não se exige dele o domínio (PINTO, 2011, p.20).

Embora o pedagogo da EEAA passe pelo mesmo processo de formação inicial e continuada dos professores, muitos professores percebem esse profissional como

²⁶ O quadro com perfil dos Pedagogos entrevistados encontra-se no apêndice E ao final do trabalho

alguém que possui um conhecimento ou formação diferenciada como pode ser visto na fala de alguns professores:

*Eu acho que toda escola deveria ter uma equipe dessa, uma equipe especializada para tá auxiliando o professor **porque a formação que o professor tem hoje em dia é muito básica**, né e coisas que a gente aprende só com o decorrer do tempo só na prática e o **pedagogo em si ele traz uma confiança, ele traz um conforto**, ele traz é um jeito de trabalhar em sala de aula que contribui bastante, tanto para o professor como para o aluno, seria muito bom se todas as escolas tivessem uma equipe dessa para estar apoiando (Professora: Alba, 1º ano matutino)*

As pedagogas precisam nos orientar, mediar os conflitos, elas fazem parte da educação acho que sem elas seria quase que impossível a gente trabalhar (Professora: Fátima, 3º ano vespertino)

*Eu acho que a maior questão do diferencial do pedagogo é essa questão de trazer, de tornar o trabalho do professor um pouco mais fácil, um pouco mais tranquilo, né? É, **se não tivesse o pedagogo o professor talvez estaria muito limitado**. Assim, **quando eu esgotei tudo que eu poderia fazer por aquela criança e eu não sei mais o que fazer** e muitas vezes poderia ficar por isso mesmo. E aí chegar no fim do ano o aluno não ter evoluído o tanto que se esperava. Porque quando tem pedagogo, eu acredito que muda muito. Assim, se tiver um trabalho direitinho do professor e do pedagogo. (Professora: Hélia, 4º ano vespertino)*

O professor viu que aquele aluno tem uma necessidade, que tem algo que ele não está conseguindo alcançar e aí a gente passa, elas tentam identificar o que é aquela barreira, né? (Professora: Joana, 5º ano vespertino)

*Eu vejo assim que ela é de suma importância para nós como profissional, professor em sala porque elas nos ajudam a lidar com conflitos, com certas situações, porque a gente está ali na sala de aula, **mas vem uma pessoa que estudou para isso com afinco**, para lidar com os problemas específicos do aluno, é de suma importância. (Professora: Fátima, 3º ano vespertino)*

Durante os momentos de observação pode-se perceber com alguns professores cobravam ações e soluções que estavam além da esfera formativa e das possibilidades das Pedagogas. Elas eram questionadas até pelo quantitativo de alunos em sala de aula, e isso não depende delas e sim de ações e políticas públicas que visem ampliar os espaços escolares.

A partir da interpretação qualitativa dos dados da entrevista, como mencionado no capítulo metodológico, foi elencada a categoria *contradição*. E essa é a grande contradição da atuação do pedagogo da EEAA, pois embora ele percorra o mesmo processo de formação dos professores, visto que todos os professores entrevistados possuem graduação em pedagogia e todas concluíram especializações na área de

educação, ele é visto como aquele que é suscitado quando o professor já fez tudo que poderia. Em relação a essa categoria Cury (2000) afirma que:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior (CURY, 2000, p. 30).

Foi a partir dessa realidade encontrada em campo e nas entrevistas com os professores da escola pesquisada que, seguindo o movimento do materialismo histórico-dialético, optou-se pela ampliação da pesquisa relacionada a todos os pedagogos da rede no quesito necessidade formativa. A partir do questionário foram encontrados três eixos/categorias de necessidade formativa: atuação / papel do pedagogo; o pedagogo, a Organização do Trabalho Pedagógico e o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica; Inclusão, dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais. A pergunta foi: quais são suas sugestões / necessidades formativas? Qual a temática poderia ser abordada nesse curso?

A primeira categoria diz respeito a atuação/papel do pedagogo. Uma das unidades de registro que emergiram da análise de dados foi exatamente essa: a atuação do pedagogo. Analisando os questionários aplicados aos pedagogos da rede e as entrevistas com as pedagogas da escola, pôde-se perceber como os profissionais têm dificuldades em compreender a própria atuação. A seguir será apresentado algumas respostas:

PED 2: As dimensões do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, bem como de uma atuação eficiente

PED 4: Atribuições da EEAA

PED 6: Atuação do Pedagogo, formulários e relatórios da EEAA

PED 13: A atuação profissional dos pedagogos para além do diagnóstico

PED 15: Acredito que um curso voltado para a formação do pedagogo da EEAA que discutisse a atuação deveria ser oferecido a todos que estivessem na função

PED 17: Qual o lugar efetivo do pedagogo dentro da Equipe

PED 21: Formação sobre o papel do Pedagogo divididas por níveis de atuação

PED 22: Sobre a atuação do pedagogo no assessoramento aos professores

PED 38: Unificar a prática dos atendimentos no intuito de deixar o pedagogo ciente do trabalho. Geralmente nos sentimos perdidos e fazemos o que achamos que devemos fazer

A segunda categoria diz respeito ao pedagogo, a Organização do Trabalho Pedagógico e o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica:

PED 10: Entendimento mais aprofundado sobre os pressupostos do currículo e a atuação do Pedagogo

PED 13: O novo Ensino Médio na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia histórico -Cultural. Os Pedagogos diante das novas demandas do Ensino médio

PED 14: Novas formas de abordagem avaliativa

PED 24: Assessoria ao Pedagogo no trabalho pedagógico na unidade escolar.

PED 27: Pedagogia histórico crítica, psicologia histórico-cultural e Organização do Trabalho Pedagógico baseado nessas teorias

PED 31: Concepções pedagógicas do currículo em movimento, Organização do Trabalho Pedagógico (currículo, avaliação e didática) e adequações curriculares

PED 35: Pedagogia histórico- crítica fundamentos e perspectivas

PED 39: Alfabetização dentro da Pedagogia histórico- crítica

PED 44: Um estudo aprofundado sobre as bases teóricas presentes na O.P (Pedagogia histórico- crítica e Psicologia histórico-cultural)

A terceira categoria está relacionada à inclusão, dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais:

PED 11: Cursos que nos ajudassem a lidar com a diversidade da escola

PED 12: Transtornos funcionais e inclusão

PED 13: Inclusão, o que é e como se faz

PED 16: Cursos voltados para os transtornos funcionais

PED 23: Deficiências, altas habilidades e transtornos funcionais específicos

PED 28: Transtornos e deficiência

PED 29: Desenvolvimento, aprendizagem e transtorno

PED 44: Avaliação das demandas envolvendo dificuldades significativas de aprendizagem

Após o levantamento dos dados surgiu a necessidade de se buscar junto a EAPE o histórico de cursos que já haviam sido oferecidos aos pedagogos, bem como os cursos destinados a todos os profissionais e que atendiam a demanda dos pedagogos com o intuito de encontrar possíveis lacunas para então organizar o curso fruto dessa dissertação.

A pesquisadora compareceu à EAPE para efetuar a pesquisa documental, porém foi informada que os materiais referentes aos cursos realizados antes de 2020 não estavam informatizados e que o acesso ao material físico só seria possível mediante envio de e-mail com a solicitação ao setor de pesquisa.

Mediante a orientação recebida, a pesquisadora enviou e-mail para Diretoria de Organização do Trabalho e Pesquisa (DIOP) contendo: o projeto de qualificação, uma carta do orientador solicitando a realização da pesquisa e um formulário assinado pela pesquisadora solicitando a autorização da pesquisa, ou seja, foram enviados todos os documentos exigidos pela instituição.

Novamente obtivemos a negativa, pois o setor de pesquisa informou que era responsável por autorizar pesquisas com professores e alunos e não era responsável por autorizar pesquisas em documentos. O setor orientou que enviássemos a solicitação à Diretoria de Inovação, tecnologia e Documentação (DITED) com base na Lei de acesso à informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011). O e-mail foi enviado e novamente o pedido foi negado e nos foi sugerido que procurássemos a ouvidoria da SEEDF. No dia 31/08/22 foi protocolada a solicitação via ouvidoria e até a data da escrita da dissertação não obtivemos a resposta.

Diante da dificuldade em acesso à informação optou-se por pesquisarmos entre os cursos oferecidos pela EAPE no segundo semestre de 2022 pelo *site* da SEEDF mediante senha pessoal da pesquisadora. A lista de cursos encontra-se no apêndice F ao final desse trabalho.

A partir da análise do questionário aplicado aos pedagogos e da análise dos cursos ofertados pela EAPE no segundo semestre de 2022, observou-se que:

- Alguns cursos oferecidos pela EAPE (APÊNDICE F) atendem, em parte, as demandas formativas dos pedagogos como é o caso dos cursos: 09,10,11,12,14 e 17. Esses cursos tratam de temáticas relacionadas à inclusão e aos transtornos funcionais específicos.
- Determinados cursos atenderiam parte da demanda como é o caso dos cursos: 08,45 e 46. Eles tratam da temática do Novo Ensino Médio, mas não é permitida a participação do pedagogo da EEAA, pois está restrito a professores e coordenadores do Ensino Médio. Esse impedimento é incoerente, pois o pedagogo da EEAA também atua no Ensino Médio e sua participação além de ser permitida deveria ser incentivada.

A ideia inicial referente ao produto técnico seria a de elaborar um curso de aperfeiçoamento destinado aos Pedagogos da EEAA. Porém diante da necessidade formativa e da especificidade do trabalho do pedagogo, a proposta oferecida será de uma pós-graduação *lato sensu* direcionada ao pedagogo. O objetivo é que o curso seja oferecido via EAPE e a proposta versará sobre as duas primeiras categorias: A Pedagogia histórico - crítica e a atuação do pedagogo na Organização do Trabalho Pedagógico e no *currículo modelado* pelos professores.

A proposta será uma das proposições diante da contradição apresentada no trabalho do pedagogo. Será o concreto pensado na busca da síntese superadora. A

proposta completa desse curso será apresentada no último capítulo da dissertação, pois antes disso um caminho será percorrido e no próximo capítulo serão abordadas as questões relativas ao pedagogo e sua atuação na Organização do Trabalho Pedagógico.

4 EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM E OTP

A Organização do Trabalho Pedagógico se dá em um contexto social pois a escola não é isolada da sociedade, pelo contrário ela é constituída por sujeitos historicamente constituídos. A Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem está inserida em um contexto permeado por relações sociais e em meio a essas tramas atua para contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Esse capítulo busca compreender e refletir a respeito da relação do pedagogo com a Organização do Trabalho Pedagógico na escola.

4.1 Breve histórico da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

De acordo com a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) constituem um serviço técnico-pedagógico, composto por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia, ou seja, são uma equipe multidisciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Esse serviço existe na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1968. Foi iniciado na Escola Parque 307/308²⁷ e transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), quando foi firmado um convênio com a Secretaria de Saúde do Distrito Federal com o objetivo de realizar diagnóstico dos educandos com história de fracasso escolar e necessidades especiais. Em 1974, percebendo-se um aumento de demanda nesse serviço, a Secretaria de Educação retomou sua coordenação e formou, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília²⁸, a

²⁷ Escola da rede pública do Distrito Federal.

²⁸ Escola da rede pública do Distrito Federal.

primeira equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial. Na década de 1980 a demanda continuou aumentando e, em 1987, o atendimento psicopedagógico foi instituído para todo o Distrito Federal, porém, somente em 1992 foram criados os documentos que orientavam as atividades dos serviços (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Já no início da década de 1990 foram realizados estudos com a finalidade de tirar o foco do problema da perspectiva apenas do aluno e reconheceu-se a necessidade de um trabalho voltado para o interior da escola, focado nos professores e na equipe escolar, abrindo e construindo espaços de discussão acerca de todo o trabalho pedagógico.

Outro avanço ocorrido foi a criação, em 1995, do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade / Psicologia Escolar, que se tratava de uma articulação entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação. Esse projeto prestava assessoria permanente aos professores e psicólogos das equipes.

Em 2004, criou-se a denominação de Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), sendo, também nesse período, acrescido o profissional orientador educacional. O serviço passava, então, a ser composto por um psicólogo, um Pedagogo e um orientador educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Por meio da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008 (DISTRITO FEDERAL, 2008), deu-se a oficialização legal do SEAA, com uma reformulação na qual o serviço prestado pelas EAAA retornou à formação original, sendo composta por pedagogos e psicólogos. Foi também retomado a aproximação com a Universidade de Brasília (UnB) o que resultou em um amplo debate acerca da atuação dos profissionais e, em 2010, foi publicada a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, vigente até os dias atuais.

Atualmente o modelo de atendimento baseia-se na perspectiva histórico-cultural, defendendo que “[...] as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem e, por meio das suas relações com o meio físico e social, ele cria e transforma seus modos de ação no mundo” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 61).

Observa-se, portanto, que a atuação das EEAs, ao longo do processo histórico, deixou de ser centrada apenas no sujeito e passou a ser institucional, preventiva e interventiva. A perspectiva institucional é implementada por meio de três

dimensões: mapeamento das instituições educacionais; assessoria ao trabalho coletivo dos professores e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem. O mapeamento institucional permite que a EEAA tenha uma compreensão do contexto escolar (contexto histórico, características dos profissionais da escola, características da comunidade em que a escola está inserida). Ele permite, ainda, o planejamento e a sistematização de ações futuras. É no mapeamento institucional que o Pedagogo conhece o perfil dos professores e suas características profissionais como: formação, tempo de atuação, experiência anterior, expectativas e opiniões em relação à escola.

É válido destacar que o professor está inserido em um contexto social, histórico e político e possui uma formação pessoal e profissional. Sobre esse aspecto, Veiga (2002b) aponta para o fato de que o mundo contemporâneo tem passado por inúmeras transformações, como a globalização, que influencia na organização econômica, nas relações sociais, na política e na cultura, o que resulta em transformações do Estado. Assim, os interesses políticos ficam subordinados aos interesses mercadológicos devido ao mundo globalizado. A autora trata das transformações dos meios de comunicação e do crescimento tecnológico. Essas transformações geram a necessidade de uma nova organização do trabalho e nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

A assessoria ao trabalho coletivo se dá concomitantemente ao mapeamento institucional e está prevista tanto na Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010), quanto no regimento escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019). A EEAA, no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, está inserida no título referente à organização pedagógica e tem competência complementar junto à equipe gestora, juntamente com a coordenação pedagógica e demais profissionais das equipes de apoio (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A atuação da EEAA, prevista no regimento escolar, inclui: participação efetiva na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico; elaboração de plano de ação anual a ser integrado no projeto político-pedagógico; contribuição para o desenvolvimento do trabalho articulado entre todos os profissionais da escola; participação na elaboração e implementação de ações de formação continuada; participação nas coordenações pedagógicas; participação efetiva nos conselhos de classe; realização de processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa; desenvolvimento de ações junto às famílias em parceria com os demais profissionais da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A terceira dimensão de atuação envolve o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, essa dimensão será organizada em dois eixos: discussão das práticas de ensino, buscando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e intervenção em situações de queixa escolar, onde ocorrerá o acompanhamento especializado aos estudantes que se encontrem nessa situação (DISTRITO FEDERAL, 2010).

4.2O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

O Pedagogo da EEAA, por estar fora de sala de aula e por atuar de forma institucional, será caracterizado em nossa pesquisa como pedagogo escolar. Como foi abordado anteriormente o trabalho do pedagogo realizado nos moldes do item anterior só existe no DF.

Nessa perspectiva, Pinto (2011) caracteriza o pedagogo escolar como aquele que atua fora de sala de aula. O autor afirma que esse pedagogo deve ter uma sólida formação pedagógica. Embora a pedagogia tenha a docência como base formativa, o Pedagogo deve ter entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem, pois dará suporte aos docentes. A atuação do pedagogo escolar se dará em dois níveis: o primeiro em atividades relacionadas ao processo educativo em si; e o segundo relacionado ao processo de orientação aos funcionários, pais e alunos.

Em consonância com os níveis de atuação do pedagogo elencados por Pinto (2011), duas categorias foram encontradas em nossa pesquisa: o pedagogo e o apoio ao professor e o pedagogo e o acompanhamento às famílias como se pode exemplificar a partir das falas dos entrevistados:

Eu creio que a atuação do pedagogo em si ele é justamente esse elo né com a família, com o professor e com a comunidade, para aproximar e trazer essa família mais pra próximo da gente e a gente fica ali a par do que as vezes tem um convívio familiar que às vezes o aluno não deixa transparecer, então acho que o pedagogo ele é essa ponte entre a família e a comunidade e a escola e o professor. Eu vejo dessa forma. (Professora Debora, 2º ano vespertino).

E aí as meninas estão me dando um apoio, muito legal, de chamar as famílias primeiro, ter esse contato com as famílias para depois elaborar as estratégias pra a gente começar a fazer um trabalho com eles mais específico, né? Cada um tem a sua especificidade, então cada um tem a sua necessidade, digamos assim. E aí elas vão ajudando bastante nessa questão. (Professora Hélia, 4º ano vespertino)

Para Libâneo (2010), o pedagogo escolar atua entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. Ele não deve ter domínio dos conteúdos de todas as matérias. Ele deve prestar assistência pedagógico-didática aos professores. Essa perspectiva faz todo sentido à atuação do pedagogo da EEAA, uma vez que esse profissional tem previsão de atuação em todos os anos da educação básica, podendo atuar, inclusive, no ensino médio.

Em relação à atuação no Ensino médio um dos entrevistados, que possui experiência também nessa etapa de Ensino ressaltou a importância desse profissional, inclusive na *modelagem* (SACRISTÁN,2017):

A única coisa assim que eu poderia acrescentar, mas até foge dessa escola que é igual eu falei eu tenho experiência em ensino médio eu já fui professor de ensino médio e nos colégios de ensino médio quase não tem pedagogo né, então assim, realmente é muito diferente. Eu que tenho a oportunidade de ter passado em todas as etapas, realmente aqui na educação no ensino fundamental 1, realmente o professor tem todo aquele cuidado de entender como o aluno aprende, que não é só transmitir o conhecimento, de entender o processo de aprendizagem, de realmente remodelar o currículo de dar a equidade, então tinha que ter realmente pedagogos no fundamental 2 e no ensino médio para ser uma ajuda ainda maior para o professor de específica (Professor Ildo, 5º ano matutino)

O cargo inicial da carreira é de professor da educação básica (carreira magistério), necessita de graduação em Pedagogia em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), atuando no assessoramento aos professores, visando sempre o avanço das aprendizagens. A atuação deve estar sempre articulada com os demais profissionais da escola como: coordenador, orientador educacional, professores, responsáveis pelos alunos e equipe diretiva.

O perfil esperado para esse Pedagogo é que tenha domínio dos conhecimentos didáticos e dos componentes curriculares, bem como dos elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Ele precisa ter a “[...] capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 88). De acordo com a Orientação Pedagógica da EEAA, o pedagogo deve participar de toda a Organização do Trabalho Pedagógico, cabendo também assessorar e orientar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades no processo de escolarização.

Em relação à escola pesquisada pode-se perceber o papel ativo dos pedagogos no assessoramento e orientação aos professores. Em vários momentos os professores buscavam o atendimento individualizado na sala das Pedagogas e levavam questões relacionadas à aprendizagem e a melhor metodologia a ser aplicada em sala de aula e em todas as vezes forma prontamente atendidos pelas profissionais que sempre buscavam refletir sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos o que influencia diretamente na *modelagem* (SACRISTÁN,2017) curricular realizada pelo professor:

O pedagogo, eu acho que vai mais nessa questão das técnicas para solucionar as dificuldades dos meninos. Então é ele vai trabalhar mais naquela questão da aprendizagem, da alfabetização que muitos deles ainda chegam no quinto ano sem estarem alfabetizados. É, e aí o papel dele, na minha visão, é mais a questão de elaborar estratégias, meios para que os meninos consigam ser alfabetizados. Muitas vezes o professor ali, com 20 e tantos alunos em sala 30 e tantos alunos, não consegue administrar isso também. E aí, o pedagogo da equipe já vai mais no ponto certo, mostrando onde tem que ser feito, o que tem que ser feito para alcançar tal objetivo. E aí eu acho que essa é a maior função assim, do pedagogo na equipe (Professora Hélia, 4º ano vespertino)

Eu acho que o pedagogo está justamente para ter um olhar de fora da sala de aula para ajudar o professor regente em novas estratégias, novas abordagens que vai facilitar no trabalho, na aprendizagem do aluno (Professor Ildo, 5º ano, matutino)

Esse profissional deve ter como perfil o conhecimento acerca da Organização do Trabalho Pedagógico, bem como um olhar sensível aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Torna-se importante a capacidade de diálogo com todos os envolvidos nesse processo, pois não se trata de um trabalho solitário, mas sim coletivo. Na próxima seção abordaremos o pedagogo e a Organização do Trabalho Pedagógico.

4.3 O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)

Cabe aos profissionais da EEAA, a partir do mapeamento institucional, traçar metas em relação ao trabalho pedagógico. É importante citar que esse está inserido em uma categoria mais ampla, portanto, antes de se pensar em trabalho pedagógico deve-se analisar a categoria trabalho, que

[...] em sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo (FREITAS, 1995, p. 97).

Ainda sobre esse tema Saviani (2013) afirma que o trabalho é a essência da realidade humana, pois o homem, segundo ele, precisa adaptar-se à natureza e transformá-la para sobreviver. O que o torna um ser peculiar e distinto dos demais seres naturais que, ao contrário do homem, já possuem garantidas às condições de sobrevivência. Agindo sobre a natureza, o homem vai construindo o mundo histórico e, segundo o autor, foi nesse processo de transformação sobre a natureza que surgiu a educação. Na visão de Manacorda (2007, p. 57), “[...] o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana”. Assim, na obra de Marx, o trabalho, enquanto encarado como princípio da economia política, constitui-se como algo alheio, estranho e alienado ao trabalhador.

Vázquez (2011, p. 124), ao analisar a *práxis* produtiva como trabalho alienado na obra de Marx, afirma que “[...] para a economia política burguesa, [o trabalho] é uma categoria meramente econômica: trabalhar é produzir mercadorias e riquezas”. Assim, enquanto atividade material, o trabalho mostra-se uma atividade alienada e, nesse sentido, seria a negação do humano.

No que se refere ao trabalho pedagógico, Soares e Fernandes (2018) afirmam que se trata de uma atividade não material, por ser um trabalho humano intelectual. As autoras refletem acerca do trabalho individual, que é fragmentado e vivenciado pelo professor e pelos estudantes; analisam também o trabalho coletivo, que é caracterizado pela formalidade do planejamento conjunto; e, por fim, tratam do trabalho colaborativo, que se trata de uma atividade solidária e emancipadora.

Na pesquisa realizada, uma das categorias elencadas foi o trabalho. O trabalho das Pedagogas, segundo relatos dos professores e das próprias Pedagogas, mostra-se como desafiador e “árduo”. Alguns professores relataram os desafios encontrados quando do retorno presencial dos alunos, mas que estão sendo superados a partir do trabalho coletivo.

Então é um trabalho assim que é de se tirar o chapéu, mesmo porque acho que quando você lida só com o seu aluno que tem dificuldade, 2 ou 3 alunos ali na sua sala é uma coisa, mas você tem que trabalhar com uma escola que tem mais de 1000 alunos e que dos 1000 alunos que tem, sei lá, 200 apresenta alguma característica, tem a dificuldade e às vezes você não pode

estar lá 24 Horas com o seu aluno, nem por 5 horas. É um trabalho muito difícil, de formiguinha mesmo que elas fazem e que vai dar e vem dando resultado, o que a gente não pode fazer, é meio que desistir mesmo. Ah são muitas, são muitas crianças, muitas dificuldades e vamos tentar fazendo o que der e não, eu vejo que as meninas elas se esforçam bastante elas têm uma questão de acompanhamento para as crianças e com as famílias muito legal. Nunca teve uma oportunidade que eu tivesse que falar com meninas que estava com problemas, e elas deixarem para depois e ir empurrando com a barriga, não. Então assim é um trabalho muito difícil, E ao mesmo tempo é muito importante, muito importante (Professora Hélia, 4º ano Vespertino)

É um trabalho árduo. É um trabalho árduo, mas muito gratificante. Também, né? É uma atuação institucional, você não faz um serviço psicopedagógico. Não é uma atuação clínica, né? Então, você atua com a escola como um todo. Oferecendo subsídios, oferecendo reflexões práticas e reflexões teóricas sobre o processo de ensino e de aprendizagem como um todo, com toda a comunidade escolar, a partir da gestão, professores, pais, alunos. Então é um trabalho institucional porque alcança todos os andares da escola, alcança todo os lugares, os espaços do cotidiano escolar (Pedagoga Ana)

É, a atuação do pedagogo, ela é bem abrangente porque na verdade nós ocupamos praticamente todos os espaços da escola. Desde a questão, é, institucional né? Quando a gente tem que fazer o mapeamento, saber a realidade da escola, desde a questão administrativa até a realidade social, até as questões de concepções mesmo da escola. E aí vem os espaços que nós ocupamos também com os professores. Quando a gente faz essa assessoria tanto coletivamente como individualmente. E é na parte desse acompanhamento do processo de ensino aprendizagem que a gente chega também às famílias, aos estudantes, né? Então eu vejo como realmente uma atuação que requer um olhar muito, muito completo do chão da escola, porque vai desde lá da equipe gestora até a família, o estudante, enfim. Então eu vejo que a nossa atuação é muito importante porque nós temos a oportunidade de ter essa visão do todo e, não especificamente só do aluno, só do professor, só da gestão. Então a gente tem esse olhar do todo. A gente está ocupando todos esses espaços (Pedagoga Bárbara)

Sobre esse aspecto, Tardif (2014, p. 17) faz uma reflexão acerca da relação entre o saber dos professores e o trabalho na escola e na sala de aula e afirma que aquele está a serviço deste: “Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Segundo Libâneo (2018) o professor deve participar ativamente da organização e gestão do trabalho escolar. A formação ocorre não somente no ambiente acadêmico, mas também no exercício da profissão e esse processo é ao mesmo tempo individual e coletivo. O autor afirma ainda que deve haver uma união entre professores e os pedagogos especialistas com vistas a uma discussão conjunta em relação aos problemas da escola.

Percebeu-se que na escola pesquisada as pedagogas participam das discussões e reflexões com os demais profissionais da escola, a partir da observação

pode-se compreender que a Equipe diretiva, as coordenadoras e os demais serviços de apoio estavam sempre em diálogo com as Pedagogas e esse diálogo não ocorreu somente nos momentos pré agendados, mas em todos os momentos da atuação diária e uma das categorias elencadas na pesquisa foi exatamente essa: o pedagogo e a organização do trabalho pedagógico.

É aqui na escola, a gente tem reuniões semanais ou quinzenais com toda a equipe gestora e pedagógica. Nós, enquanto serviço de apoio, acabamos fazendo parte dessa equipe pedagógica em conjunto com as coordenadoras pedagógicas. E aí nós realizamos essas ações, refletimos sobre aquilo que está sendo realizado, aquilo que está dando certo, o que precisa mudar e a partir dessas reuniões, a gente vai traçando novos objetivos e em grupo a gente vai elaborando estratégias, né? Igual quando nós fizemos a coletiva sobre os as intervenções para os alunos com atraso no processo de alfabetização. A princípio, seria apenas falado como que é o projeto interventivo? Como que funciona? É os reagrupamentos, até porque temos muitos professores novos, só que uma das coordenadoras levantou justamente essa questão. Como são os professores novos eles não conseguem, eles ainda não sabem trabalhar na perspectiva de uma sequência didática. (Pedagoga Ana)

Para Lima e Silva (2020a), a garantia de aprendizagem se dará por meio da qualidade na formação inicial e continuada, da valorização dos profissionais e da Organização do Trabalho Pedagógico, alinhando-se o currículo, a didática e a avaliação. Para os autores, todos os profissionais da escola devem estar envolvidos nesse processo.

Dentro da Organização do Trabalho Pedagógico, o projeto pedagógico curricular (LIBÂNEO, 2018) exerce uma importância. Esse projeto é um instrumento de organização da escola e não pode ser confundido com organização escolar. Ele traduz os objetivos e metas a serem alcançados pela escola, se configurando com a concretização do planejamento. A nomenclatura “pedagógico” se refere ao caráter reflexivo sobre a prática educativa.

O projeto pedagógico curricular deve estar alinhado à didática que é vista por Libâneo (2013) como um componente que estuda o processo de ensino. Ela deve assegurar o fazer pedagógico da escola, onde a educação escolar é vista como uma atividade social. O autor nos chama a atenção para os procedimentos didáticos discriminatórios, que muitas vezes rotulam alunos e estigmatizam o estudante ou, até mesmo, estabelecem padrões de desempenho levando-se em consideração apenas os alunos considerados normais. É preciso rever o currículo e os procedimentos didáticos constantemente para que se possa atingir um ideal da escolarização para todos.

Em campo e a partir das entrevistas realizadas pode-se perceber que as pedagogas buscavam o tempo todo rever o currículo e os procedimentos didáticos tanto de forma coletiva como no atendimento individual ao aluno, inclusive uma das categorias e uma das unidades de registro que surgiram na pesquisa foi exatamente essa: o pedagogo e o currículo.

Olha, eu vejo o trabalho do Pedagogo como muito é, como eu posso dizer importante porque ele trabalha diretamente com o aluno e trabalha nos pontos principais e isso deixa o professor mais aliviado eu vejo assim que quando tem um pedagogo na escola ele vai procurar problema da criança e é muito importante quando o pedagogo auxilia, o aluno desenvolve o professor sabe como atuar em sala com esse aluno é. Como eu já disse é uma parceria né, porque se ele tá ali e descobre qual é o problema da criança, qual é a dificuldade da criança e aí ele passa a trabalhar junto com o professor essa criança vai desenvolver, essa criança pode até ser sanado o problema (Professora: Edna, 3º ano matutino)

Então eu acho que o pedagogo contribui para o currículo dessa forma, essa questão de adequações, que às vezes é para aqueles, principalmente para aqueles alunos com maiores dificuldades, que eu acho que pra mim é a maior contribuição, o pedagogo atua com outros alunos. Com outros alunos que não tem as dificuldades assim extremas, mas para mim, é a maior função dele assim que ele ajuda bastante, é principalmente com os alunos que tem maior dificuldade e ainda mais depois de um período de pandemia, tem muitos com dificuldades, então a gente precisa um pouco salvar esses alunos, né? (Professora: Hélia, 4º ano vespertino)

Em relação à avaliação, Freitas *et al.* (2014) postula sobre a existência de três níveis de avaliação: avaliação em larga escala; avaliação institucional na escola e avaliação em sala de aula. Para o autor os três níveis interagem entre si.

Sacristán (2007), ao analisar a função prática da avaliação, aponta que ela é multifuncional por possuir objetos múltiplos que envolvem vários sujeitos como: o aprendente, o professor, as famílias, a instituição escolar e o próprio sistema. Essa multifuncionalidade é marcada por tensões e contradições. Para o autor “[...] é impossível pensar que o sistema escolar não “rotule” os alunos” (*Ibidem*, p. 322). Para ele, as práticas avaliativas têm influência em todo o sistema.

Veiga (1995) analisa a Organização do Trabalho Pedagógico por meio do Projeto Político Pedagógico. Para a autora, o PPP é “[...] entendido como a própria Organização do Trabalho Pedagógico da escola como um todo” (*Ibidem*, p.11). Ele possui um caráter político que se une ao caráter pedagógico. O Projeto Político Pedagógico tem um compromisso pedagógico e sociopolítico e deve refletir sobre os desafios da escola buscando as alternativas para saná-los. A construção do PPP e da

Organização do Trabalho Pedagógico deve ser feita de forma coletiva e é preciso envolver todos os profissionais da escola promovendo a autonomia para o “pensar”.

Lima e Silva (2020b), ao analisarem o currículo e a avaliação sobre o prisma do PPP, afirmam que:

[...] os elementos sedimentares da Organização do Trabalho Pedagógico, a saber: currículo, didática (metodologias e planejamento) e avaliação dão sentido e materialidade a todo trabalho educativo e, numa perspectiva crítica e emancipatória, não podem ser fruto de opções monocromáticas ao contrário, todas as decisões no que se refere ao planejamento e execução da OTP devem emanar dos sujeitos implicados à ela, gestores, coordenadores e outros profissionais do ambiente escolar (LIMA; SILVA, 2020b, p. 51).

Concordando com o que foi defendido pelos autores, a pesquisa nos revela que o pedagogo da EEAA tem uma função importante em relação ao currículo, à avaliação e à didática. Esse profissional, envolvido na sua atuação institucional buscando o avanço das aprendizagens, deve participar ativamente desse processo, visando conscientizar e defender as práticas educativas emancipatórias com respeito à diversidade no processo de ensino e aprendizagem.

O pedagogo da EEAA possui uma fundamental atuação na Organização do Trabalho Pedagógico, visto que em sua atuação institucional e preventiva deve buscar alternativas para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Não cabe ao pedagogo controlar o trabalho do professor, mas sim, atuar de forma respeitosa dentro da especificidade do trabalho da equipe. Segundo Libâneo (2010) pedagogos e docentes têm suas atividades fecundadas mutuamente pela especificidade de cada um e, por meio dos encontros do trabalho diário, o geral e o específico vão se interpenetrando.

A seguir será realizada a análise documental do Regimento da rede pública do Distrito Federal e da Orientação pedagógica do serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, lembrando que se optou pela análise ao longo dos capítulos para garantir a fluidez que é própria do materialismo histórico-dialético.

4.4 Análise Documental: Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O Atual Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi criado por meio da Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Ele trata do aspecto disciplinar e das

atribuições e responsabilidades para os discentes, docentes, orientadores e diretores. O Pedagogo da Equipe está elencado na categoria de docente.

As atribuições da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem estão situadas no título III que versa sobre a organização pedagógica das equipes de apoio e dos recursos. A atuação da Equipe está totalmente pautada no trabalho pedagógico:

Art. 124. A atuação da EEAA pauta-se em ações que ocorrem nos espaços e tempos do contexto escolar, tais como o mapeamento institucional, o suporte ao trabalho da gestão escolar, a assessoria ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvida por meio de intervenções nas dificuldades de escolarização;(DISTRITO FEDERAL,2019, p.58)

A atuação está pautada nas ações voltadas ao mapeamento institucional, suporte ao trabalho da gestão escola e assessoria ao processo de ensino e aprendizagem. As ações envolvem a participação efetiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do trabalho articulado com os demais profissionais. Uma das atribuições da EEAA é promover ações para implementação de ações de formação:

Art. 125. São atribuições da EEAA:

IV- Participar da elaboração e implementação das ações de formação continuada, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas (DISTRITO FEDERAL,2019, p.58).

Novamente nos deparamos com um motivo que respalda nosso produto técnico, pois a formação continuada do Pedagogo deve ser sólida, pois uma de suas atribuições salienta a sua participação na elaboração de ações formativas. Uma das unidades de registro encontradas na pesquisa foi exatamente essa: o pedagogo e a formação continuada.

4.5 Análise Documental: Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

A Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem é o documento da rede pública de Ensino do Distrito Federal que norteia e orienta o trabalho da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Ela foi publicada em 2010. Esse documento já foi citado nesse trabalho, pois norteou a explicação sobre o

trabalho do pedagogo, visto que não há livros ou textos que instruem sobre esse assunto.

O objetivo dessa análise documental será o de analisar o processo histórico de criação e existência das EEAA com foco no trabalho do pedagogo, além de identificar o trabalho do Pedagogo e sua possível relação com o currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico. A primeira análise se dará pelo processo histórico de criação das equipes:

Quadro 22 - Percurso das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

Ano	Contexto	Observação
1968	Criação do Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 3307/308 sul	Composto por psicólogos e pedagogos
1971	Transferência para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP)	Convênio firmado entre Fundação Educacional e Saúde para realizar diagnóstico diferencial e complementar.
1974	Criação da primeira Equipe de Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica no CEE 01 de Brasília.	Essa equipe composta por pedagogos e psicólogos recebia demanda de alunos para diagnosticá-los
1982	Publicação das Orientações Pedagógicas nº 20 e nº21	Ressaltava que a nomenclatura psicopedagógica se referia a presença conjunta de profissionais da pedagogia e da psicologia.
1994	Publicada a segunda edição da OP	O atendimento ainda se baseava em uma abordagem determinista, inatista e classificatória acerca dos processos de desenvolvimento
2003	Fusão das equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial.	
2004	Formou-se um único serviço de apoio multidisciplinar denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA)	Composição: pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais
2006	Publicação da orientação pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem.	Inicia-se a mudança de concepção como: a atuação preventiva, a assessoria ao trabalho pedagógico do professor.
2008	Publicação da Portaria 254/2008 constituindo a EEAA e foi constituída uma comissão para reformulação das diretrizes.	Composta por: psicólogos e pedagogos
2009	Elaboração da OP do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.	Curso de extensão certificado pela UnB.
2010	Publicação da OP do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem vigente até a presente data (ano 2022)	Traz o enfoque teórico baseado na Perspectiva histórico-cultural.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o processo histórico apresentaremos algumas observações:

- Firmar convênio com a Secretaria de Saúde em 1971, com o objetivo de diagnosticar os alunos nos remete a uma visão biologizante do sujeito;
- Em 1974, houve um aumento da demanda de estudantes e a criação de uma equipe diagnóstica dentro de um centro de ensino especial mantém a visão biologizante em que a criança é retirada de sua escola e se dirige a outra em busca de um “diagnóstico”;
- A nomenclatura “psicopedagógica” foi utilizada até 2004. Segundo os documentos da rede, a justificativa para tal nomenclatura seria a presença de pedagogos e psicólogos, porém essa nomenclatura é utilizada para outra categoria profissional. A nosso ver essa nomenclatura nos traz um “preço”, pois ainda hoje a equipe é vista por alguns profissionais como tendo um trabalho voltado para a psicopedagogia que não é a proposta da Equipe;
- A mudança de enfoque de uma postura biologizante para a postura histórico-cultural só se constituiu enquanto documento em 2010.

Em relação ao perfil do Pedagogo elencamos quatro que estão diretamente relacionadas ao pedagogo e ao currículo e à Organização do Trabalho Pedagógico:

Capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos expressos na Proposta Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.88)

Habilidade para definição de materiais e de equipamentos de uso didático – pedagógicos a serem utilizados (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.89)

Habilidade para incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos alunos (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.89)

Habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.89)

A análise do processo histórico de criação das Equipes Especializadas de apoio à Aprendizagem permite observar que a atuação desse grupo passou a ser centrada na organização do trabalho pedagógico e no assessoramento ao trabalho coletivo,

inclusive de forma preventiva. A categoria encontrada nessa análise foi a historicidade, e adotamos aqui o conceito dialético da história explicitado por Saviani (2013) a partir da Pedagogia histórico - crítica:

Esse é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013, p.80).

Assim, muitos professores ainda interpretam o trabalho do pedagogo como sendo aquele que irá resolver todos os problemas que não foram solucionados pelo professor ou que o pedagogo irá detectar o “problema”. Essa visão ainda traz uma perspectiva biologizante onde o problema está apenas na criança.

Então, eu entendo que eles estão aqui para auxiliar o professor nas demandas de comportamento, de especificidades de alunos “laudados” ou alunos que a gente quer iniciar um laudo vê se através de problemas de aprendizagem investigar se a criança tem alguma necessidade especial por assim dizer. (Professor Ildo, 5º ano matutino)

Observou-se também na fala de alguns pedagogos a partir do questionamento acerca das necessidades formativas, alguns citaram conteúdos relacionados a área de saúde:

PED 01: Aplicação do método ABA

PED 18: Processos de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem

A Orientação Pedagógica não traz orientações sobre a atuação por modalidade de ensino trazendo apenas orientações gerais. Vale destacar que cada modalidade de ensino apresenta características e especificidade próprias. Torna-se necessário uma reestruturação dessa orientação. Após essa análise a categoria currículo ganhará uma atenção especial no próximo capítulo, visto que será o campo central dessa pesquisa.

5 EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

O capítulo que se inicia será dedicado às reflexões sobre currículo, conceitos, teorias que o sustentam, o currículo na escola e as fases do currículo. A categoria central dessa pesquisa está assentada na relação do pedagogo da EEAA e o currículo modelado pelo professor, visto que esse profissional atua dentro da organização do trabalho pedagógico orientando e contribuindo com o trabalho da escola.

5.1 O currículo

O currículo, tão presente no contexto formal de educação e como categoria central dentro da Organização do Trabalho Pedagógico, deve ser amplamente discutido no ambiente escolar. Devemos partir da concepção de que o currículo vai muito além de um conjunto de conteúdos, de disciplinas e da “grade curricular”. A escola deve proporcionar amplos espaços de planejamento e de diálogo em seus espaços de coordenação coletiva buscando a interação com os demais componentes da OTP: avaliação e didática.

O que seria o currículo? Quais teorias o sustentam? Quais os interesses políticos e sociais estão relacionados a “escolha” dos conteúdos? Apple (2006) nos traz as concepções de hegemonia, ideologia, cultura e relações de poder. Para ele, o currículo não é neutro:

[...] a educação é um ato inerentemente político e ético – totalmente humano. Essas questões não irão desaparecer, as novas gerações precisarão dar continuidade à nossa compreensão das relações de dominação e desigualdade e ao modo como agimos sobre elas (APPLE, 2006, p. 242).

Sacristán (2017) contempla o currículo com uma prática complexa e cita Grundy (1987 *apud* SACRISTÁN, 2017):

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987 *apud* SACRISTÁN, 2017, p. 14).

Silva (2020) analisa a etimologia da palavra que do latim *curriculum*, *currere* significa “percurso”, “corrida”. O autor aponta que não devemos pensar apenas em

conhecimento, mas naquilo que nos tornamos e é enfático em traçar um conceito permeado pela identidade:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, na nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2020, p. 150).

Munidos dos conceitos iniciais de currículo iremos analisar as teorias curriculares que permearam e permeiam os estudos curriculares no Brasil, sabedores da importância singular que o campo exige na compreensão do objeto de estudo em tela.

5.2 Teorias de currículo

Partindo da perspectiva de que o currículo não é neutro e não é atemporal e nem uma transmissão desinteressada do conhecimento (MOREIRA; SILVA, 2013), entendemos que as práticas e interpretações curriculares estão relacionadas com a historicidade e varia de acordo com as concepções traçadas ao longo da história. Inicialmente analisaremos o conceito de teoria.

Minayo (1994), ao analisar o conceito de teoria considerando sua origem grega “*theorein*” (que significa “ver”) nos traz a seguinte perspectiva de “[...] a teoria é construída para explicar ou compreender um processo ou um conjunto de fenômenos e processos” (MINAYO, 1994, p. 18).

Silva (2020) afirma que a teoria representa a realidade “[...] a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente a precede” (*Ibidem*, p.11). Para ele, as teorias de currículo entram em cena para explicarem, descreverem o próprio campo e as suas relações com outras esferas sociais.

Para Sacristán (2017), tanto professor como o aluno são destinatários do currículo, ou seja, o professor também é influenciado pelo currículo e ao analisar as teorias curriculares o autor afirma que “[...] as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e ação da educação” (SACRISTÁN, 2017, p. 37).

Com o início da industrialização nos anos de 1920, nos Estados Unidos, e com o movimento de Escola Nova no Brasil, deu-se início às preocupações sobre as questões curriculares. Havia a inquietação americana em firmar uma identidade nacional ameaçada pela crescente imigração. Surge a chamada teoria tradicional de currículo, ancorada na perspectiva da administração científica de Taylor baseado na eficiência.

A teoria tradicional foi inicialmente apresentada a partir dos estudos de Bobbit e Dewey. Bobbit trazia uma perspectiva onde a escola deveria funcionar como uma fábrica baseada na eficiência. Para Bobbit, os resultados e os objetivos deveriam ser claramente elencados buscando as habilidades necessárias para o exercício profissional na vida adulta e, para ele, o currículo era uma questão mecânica de organização. Dewey, adepto de uma concepção mais progressista, buscava uma escola mais democrática, baseada na formação social e essa concepção influenciou o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil. A concepção de Bobbit foi a mais aceita por defender uma educação científica. Essa concepção influenciou o tecnicismo no Brasil (SILVA, 2020).

Nas décadas de 1960 e 1970 surgem os movimentos sociais, que se contrapõem ao modelo tradicional da educação. Surge a teoria crítica, que apresenta uma visão oposta à tradicional. Na teoria crítica se desconfia do *status quo*, que reforçam as desigualdades sociais. A teoria crítica se caracteriza pela desconfiança, pelo questionamento e pela busca de uma transformação social (SILVA, 2020).

Aparecem alguns teóricos inconformados com as desigualdades sociais “[...] preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 21). A teoria crítica foi composta por grupos de diferentes correntes teóricas como: a Nova Sociologia da Educação, representada por Basil Bernstein e Michael Young; os reconceitualistas, orientados pela corrente neomarxista representados por Michael Apple e Henry Giroux; e por fim, a corrente humanista / hermenêutica, representa pelo estadunidense William Pinar.

As teorias pós-críticas surgem tendo como base, sobretudo, o pós-estruturalismo e se contrastam com as teorias críticas, como afirma Silva (2020):

[...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós -críticas não se limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrada na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2020, p. 148).

Silva (2021) afirma que as teorias críticas são as que melhor respondem ao contexto de desigualdade social vividas pelos regimes ditatoriais, ou liderados pela burguesia. Mesmo com a aparente hegemonia das teorias pós-críticas no campo educacional, o currículo ainda é permeado por uma tensão política e acadêmica. A teoria pós-crítica, representada principalmente pelos pós estruturalistas, pelos pós-colonialistas, pelos multiculturalistas e pelos pós-modernistas ainda não conseguiu apresentar proposições para mudanças, pelo contrário, estamos em um cenário de ressurgimento do neoconservadorismo e neoliberalismo, ao menos na ótica dos autores críticos de currículo que sustentam os nossos argumentos.

O nosso campo de atuação e de pesquisa se aproxima da teoria crítica de currículo, por acreditarmos que as questões sociais e de classe ainda permeiam nossa sociedade, porém acreditamos no diálogo defendido por Silva (2021): não podemos acreditar que as teorias irão responder à todas as nossas questões e não podemos nos fechar em apenas um campo. Isso não quer dizer que não tenhamos nosso posicionamento de que a teoria crítica, mesmo com limitações inerentes a qualquer campo de pesquisa, é a que melhor responde às nossas indagações.

5.3 O currículo na escola

A Organização do Trabalho Pedagógico deve ser construída de forma coletiva por todos que estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O currículo, enquanto categoria central dentro dessa organização deve ser discutido e analisado por toda a equipe pedagógica. E o papel da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem é de suma importância, especialmente o do pedagogo. Em vários momentos da entrevista os professores relataram a atuação do Pedagogo nos momentos coletivos e na influência no planejamento:

Elas contribuem muito, inclusive na semana passada nós tivemos uma coletiva e elas que abriram a coletiva e aí elas passaram pra gente a respeito dos relatórios, a respeito do currículo né, e além disso nós temos um projeto e esse projeto é um projeto despertar e elas passaram pra gente muita informação, como nós temos que atuar com os alunos silábicos, pré-silábicos, silábico alfabético, alfabético e aí além delas passarem as informações de como atuar com esses alunos e como trabalhar elas ainda dão sugestões de materiais. (Professora Edna, 3º ano matutino)

A forma de como trabalhar com esses alunos em sala, como dividir ali em quatro grupos silábicos, pré-silábicos, e isso rende, pois estamos com muitos

problemas em sala e estamos preocupados, como esse aluno vai aprender? como o outro vai aprender? Como trabalhar? Que estratégia utilizar? E quando as meninas passam para a gente essas informações, essas contribuições parecem que abre a luz, abre um leque assim e facilita o nosso trabalho (Professora Edna, 3º ano matutino)

Com base no plano de ação da EEAA, pode-se observar vários objetivos visando a contribuição no planejamento de forma coletiva em vários momentos como: no conselho de classe, nas coordenações coletivas, nos momentos de escuta coletiva ou individual ao professor. Esses objetivos foram de encontro com a atuação institucional elencada na Orientação Pedagógica da SEEDF e com as falas dos professores. A seguir serão citados alguns objetivos do plano de ação que exemplificam essa atuação:

Refletir, junto com o professor, demais serviços de apoio e equipe gestora e pedagógica, sobre as estratégias pedagógicas realizadas durante o bimestre que promoveram o avanço pedagógico e da turma como um todo e de cada estudante que ainda não alcançou os objetivos de aprendizagem propostos ou que apresentam atraso no processo de alfabetização e letramento, elaborando em conjunto novas estratégias de ensino e de intervenções pedagógicas, com vistas a cultura do sucesso escolar (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Conhecer e refletir junto com o professor, serviços de apoio e equipe gestora e pedagógica, a realidade educacional de cada turma, em suas especificidades e necessidades pedagógicas (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Na primeira semana do ano, denominada semana Pedagógica pela SEEDF, a escola pesquisada refletiu sobre a aprendizagem dos estudantes. As pedagogas juntamente com a supervisora abordaram a necessidade de se realizar uma avaliação diagnóstica buscando compreender a aprendizagem dos estudantes bem como observar a rotina e o estado emocional dos estudantes, visto que no ano anterior as aulas ficaram suspensas por um longo período devido à pandemia e as estratégias iniciais foram organizadas a partir desse levantamento.

Na semana seguinte, as pedagogas organizaram e conduziram uma coletiva formativa versando sobre a avaliação diagnóstica os temas abordados formam: os objetivos da avaliação, a avaliação nos documentos da SEEDF e sua articulação com o currículo. Elas abordaram também os aspectos que seriam avaliados como: leitura, níveis de leitura, escrita, etapas e hipóteses de escrita. Essa ação está relacionada ao assessoramento ao trabalho coletivo que está elencado na Orientação Pedagógica

do SEEA. A participação nos momentos coletivos visando o assessoramento e a formação continuada do professor está prevista no Plano de ação da EEAA:

Promover momentos que fomentem a formação continuada dos professores e demais envolvidos no processo de ensino formal (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Instrumentalizar a equipe escolar e, principalmente, o corpo docente para o estudo, planejamento, operacionalização e avaliação de ações de ensino intencionalmente planejadas, por meio de um assessoramento continuado em serviço, no que compete ao conhecimento psicológico e pedagógico (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

O currículo está relacionado aos aspectos culturais, não há processo de ensino e aprendizagem sem a presença de conteúdos produzidos a partir da cultura de um país ou de uma sociedade. A concretização do currículo se dá a partir do posicionamento da instituição escolar sobre essa cultura. Para Sacristán (2017) algumas dificuldades apresentadas pelos alunos podem estar relacionadas à currículos aligeirados da cultura do estudante: “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc.” (SACRISTÁN,2017, p.30).

A partir da análise do plano de ação elaborado pelas pedagogas e que compunha o projeto político pedagógico da escola observou-se a preocupação em compreender a cultura da comunidade escolar como um todo, além da busca de um diálogo constante com as famílias dos estudantes visando a compreensão da realidade e o auxílio pedagógico. Entre os objetivos voltados para a relação família e escola pode -se destacar algumas relacionadas à cultura:

Contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional e a identidade social, econômica, acadêmica e afetiva da comunidade escolar ao qual a instituição encontra-se inserida (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Oferecer momentos de fortalecimento do Vínculo família e escola e de intervenções na queixa escolar, em encontros com os estudantes com objetivo de intervir na queixa escolar e encontros com os pais para orientação quanto a rotina de estudos e de fortalecimento de vínculos com os filhos e com a escola (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Em vários momentos da entrevista os professores relataram acerca da participação das Pedagogas na busca de estratégias curriculares para os alunos com dificuldades de aprendizagem o que pode ser constatado também nos momentos de observação:

Graças a Deus a gente faz um trabalho de equipe muito legal, muito bacana, e sempre que tem alguma coisa que eu não consigo fazer, ou então quando tem algum probleminha na sala em relação às aprendizagens e aí as meninas sempre pensam, tentam pegar aquela criança para fazer uma avaliação para saber se a maneira que eu estou vendo é realmente aquilo e como que a gente pode solucionar aquele problema (Professora: Hélia, 4º ano vespertino)

O professor viu que aquele aluno tem uma necessidade, que tem algo que ele não está conseguindo alcançar e aí a gente passa, elas tentam identificar o que é aquela barreira, né? (professora: Joana, 5º ano vespertino)

Essa contribuição eu vejo que é o atendimento elas atendem já tem um horário de atender, o horário é contrário ao nosso turno e lá nessa sala, você, não sei se você percebeu que tem uns jogos tem todo o procedimento que elas usam lá e depois elas dão retorno, olha, esse aluno precisa ser trabalhado assim, assim, esse aluno que precisa que você dê mais atenção nessa parte entendeu, eu vejo isso aí a contribuição é bem significativa (professora: Edna, 3º ano matutino)

Em consonância com o relato dos professores o plano de ação das pedagogas previa ações relacionadas ao auxílio ao planejamento em sala de aula a partir do levantamento de necessidades tanto dos próprios professores como por meio do atendimento aos alunos ou até mesmo por meio da observação em sala de aula:

Promover reflexão junto com o docente, a partir da observação sistematizada, realizada no contexto da sala de aula, seja presencial ou virtual, e propor alterações na Organização do Trabalho Pedagógico, com estratégias de intervenções ou mediações que melhor se adequem às necessidades de ensino e aprendizagem apresentadas pela turma ou por determinados estudantes que tenham sido encaminhados à EEAA com algum tipo de queixa escolar (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Sacristán (2017), nos alerta que o currículo é organizado por múltiplos agentes, pois ele não é apenas um conjunto de conhecimentos, mas sim uma organização social. O currículo não deve ser analisado de forma estática pois ele é construído e deve ser discutido pelos agentes que participam desse processo como: professores, alunos e intelectuais. O autor propõe seis fases/níveis de construção curricular que estão interrelacionadas:

1. *O currículo prescrito*: se refere aos documentos prescritos, como a política curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular e, no caso do Distrito Federal, o currículo em movimento;

A partir da observação na escola pesquisada percebeu-se que as pedagogas realizaram uma coletiva no início do ano letivo onde foi abordado o currículo prescrito da SEEDF e seus pressupostos teóricos: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. O currículo foi amplamente discutido e foi dada atenção especial aos professores iniciantes

2. *O currículo apresentado aos professores*: são os documentos que “traduzem” o currículo aos professores como os livros didáticos, as apostilas;
3. *O currículo modelado pelos professores*: é o reconhecimento do professor como um tradutor do currículo, mas em uma relação dialética onde o currículo modela o professor e o professor também modela o currículo. Essa atuação pode ser tanto no nível individual como no nível coletivo. Pelo que se percebe a partir das entrevistas é que as Pedagogas da EEAA participam ativamente da modelagem do currículo por meio das ações coletivas e por meio de atendimentos ao professor:

Quando a gente precisa fazer as intervenções, elas sempre dão dicas para os reagrupamentos intraclasse e interclasse para as interventivas que é de horário contrário, então sempre elas estão dando suporte, estão dando dicas de materiais, enviando materiais pelos e-mails, então assim eu vejo, eu acho que é um apoio bem, bem interessante muito importante mesmo (Professora Alba, 1º ano matutino)

Eu penso que as pedagogas contribuem nas dicas de como trabalhar determinada atividade em outra forma de trabalhar aquela atividade para conseguir chegar no naquilo que a criança precisa aprender, então elas dão várias dicas de como trabalhar daquela forma, principalmente para as crianças avançarem nas habilidades, então eu vejo que é bem importante mesmo (Professora: Beatriz, 1º ano vespertino)

Segundo Libâneo (2018) as práticas de gestão envolvem dois aspectos um deles seria de natureza técnico – administrativo, que estão relacionados aos aspectos legais e administrativos e o outro seria de natureza pedagógico-curricular. Esse segundo aspecto diz respeito à “Formulação e gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou

seja, à gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar” (LIBÂNEO, 2018, p.238).

O papel da gestão pedagógica – curricular representada na pesquisa pelas pedagogas da EEAA é central na fase de *modelagem curricular*, na medida em que cria subsídios para que o professor possa organizar o trabalho pedagógico. A atuação das pedagogas junto ao corpo docente na semana pedagógica, nas coletivas, nos momentos de escuta e nas orientações ficou evidenciada nas observações e nas falas dos professores, bem como a influência no planejamento dos professores, ou seja, na *modelagem curricular*:

Quando eu vou planejar uma atividade para a sala toda eu já imagino que aquele meu aluninho ele vai precisar de uma orientação especial e eu já penso nas orientações que elas me dão e como eu vou trabalhar com esse aluno de acordo com as indicações que elas me deram. Aqui na nossa escola elas nos dão orientações para estar trabalhando em sala de aula, sugestões de jogos, como elas também convocam em horário contrário para estar conversando com os próprios alunos. (Professora Alba, 1º ano matutino)

Elas têm uma outra visão até de como lidar com aquele estudante, você está lidando de uma maneira e as vezes é aquela questão da sugestão por que você não tenta tal estratégia? Por que não pensamos de tal forma? (Professora Geralda, 4ºano matutino)

Mesmo com as eventuais carências na formação dessas pedagogas, os dados revelam que elas buscam exercer a função de elo entre o currículo prescrito, a realidade da escola e o momento de planejamento, ou seja da *modelagem do currículo*. Essas ações foram observadas desde as primeiras semanas do ano letivo e perduraram por todo o semestre. A atuação institucional e coletiva com os professores e demais serviços pedagógicos da escola foram importantes para traçar estratégias e para organizar o planejamento a curto e longo prazo. Em relação ao planejamento em equipe Sacristán (2017) afirma que:

O planejamento ou a programação do currículo em equipe é exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo no nível supraindividual. Ou seja, os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a eles se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos. (SACRISTÁN, 2017, p.195)

Percebeu-se que os momentos de formação continuada exercidos pelas pedagogas nas coletivas foram essenciais para os professores em especial para os novatos na escola. Inclusive elas sempre permaneciam após o término das formações/coletivas com o intuito de responder a questionamentos e dúvidas dos professores. A formação adequada do professor é importante para a *modelagem* como afirma Sacristán (2017):

A *modelação* do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionantes externos (SACRISTÁN,2017, p.174)

O docente que atua individualmente não tem conhecimento acerca de certas variáveis da organização escolar e em muitos casos os problemas de aprendizagem apresentados pelos estudantes estão relacionados à descontinuidade do trabalho pedagógico e a falta de coordenação entre os professores (SACRISTÁN,2017)

4. *O currículo em ação*: é o momento de concretização, é o momento da aula em si e que que o autor chamou de momento interativo;
5. *O currículo realizado*: seria os resultados de rendimentos alcançados;
6. *O currículo avaliado*: seria “o controle do saber”. A avaliação atua com uma “pressão modeladora da prática curricular”.

Sacristán (2017) defende o papel ativo do professor na modelagem do currículo:

A necessidade de entender o professor como um profissional ativo na transferência do currículo tem derivações práticas na definição dos conteúdos para determinados alunos, na seleção dos meios mais adequados para eles, na escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar. O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado (SACRISTÁN, 2017, p. 169).

O autor defende, ainda, que o professor é o principal ator nesse processo de modelagem curricular. Ele nos faz um alerta ao afirmar que a modelagem curricular é benéfica quando serve de mecanismo contra hegemônico. A escola, como todas as outras instituições, pode exercer o papel de mantenedora da alienação dos indivíduos.

A visão crítica e contra hegemônica, visando a emancipação dos indivíduos, deve prevalecer.

A atuação das pedagogas era sempre pautada pelo respeito a atuação do docente, esse aspecto foi ressaltado em um dos objetos do plano de ação da EEAA:

Fornecer subsídios para que as ações escolares ocorram tanto em uma dimensão coletiva quanto individual, valorizando os saberes dos professores, suas práticas, suas identidades profissionais, suas experiências de vida; estimulando a inovação dos modos de trabalho pedagógico (Plano de ação da EEAA – PPP da escola).

Para Saviani (2013) a escola é mediadora entre passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado e entre cultura popular e a cultura erudita e deve encontrar formas e métodos para organizar essa sistematização por meio do currículo “[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”.

Os professores exercem um importante papel como mediadores desse processo “[...] a função socializadora da escola se faz operativa em boa medida através da configuração da função dos professores, porque mediante essa moldagem se condiciona a prática pedagógica dos alunos”.

A pesquisa buscou compreender a atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na fase de modelagem curricular. Segundo o autor de referência, é necessário entender o professor como um profissional ativo nesse processo, e a visão de professor como mero executor não cabe em nossa análise como busca de avanço das aprendizagens.

Tomando como base a perspectiva do autor, acredita-se que o pedagogo na sua atuação institucional pode atuar na modelagem do currículo junto ao corpo docente. Além das entrevistas, pode-se perceber nos momentos de observação em campo a participação ativa das Pedagogas atuando junto aos professores na *modelagem* do currículo sempre de forma colaborativa, sem deixar de respeitar a autonomia docente.

5.4 Análise documental: Pressupostos teóricos do currículo em movimento

O currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal começou a ser construído de forma coletiva em 2011. O processo de criação envolveu toda a comunidade escolar: professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores. Ele foi inicialmente apresentado em caráter experimental no ano de 2010. Entre os anos de 2011 e 2013 ocorreram discussões, plenárias e a formação de grupos de trabalho para a realização de estudos em parceria com todas as regionais de ensino.

Ao analisar o processo de criação do currículo, é notável a importância que se deu à construção democrática. Esse processo buscou repensar os saberes e as práticas a partir da função social da escola a partir do momento histórico vivido. Esse raciocínio vai ao encontro do pensamento de Sacristán (2017):

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

O currículo em Movimento está amparado pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, ambas elencadas em uma perspectiva crítica de educação e de currículo. Essas concepções levam em consideração as práticas sociais e a cultura enquanto balizadoras da aprendizagem humana. Em relação a Psicologia Histórico-Cultural Marinho-Araújo (2016) afirma que:

Entender a pessoa humana com base na Psicologia Histórico-Cultural pressupõe compreendê-la constituída subjetivamente na sua própria história, por meio de complexas construções de significados e sentidos que vão transformando tanto os processos sociais quanto os indivíduos (MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 39).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica os sujeitos se formam a partir das relações sociais e a escola seria responsável pela transmissão do saber sistematizado “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2013, p.20).

No que se refere ao processo de construção do conhecimento, o currículo em Movimento apoia -se nos estudos de Gasparin (2012), que buscou traduzir o trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia histórico-crítica apontando uma didática baseada nessa teoria. Cabe ressaltar que não se trata de uma receita finita, mas de um caminho possível na elaboração da aprendizagem. Para ele, o ponto de partida

será sempre a prática social inicial do estudante passando pela problematização, instrumentalização, catarse até chegar à prática social final alcançando um novo nível de desenvolvimento:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende -se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN,2012, p.3)

Nesse aspecto a atuação do pedagogo da EEAA se torna ainda mais necessária na medida em que esse profissional busca compreender a instituição, os alunos, a comunidade e a escola de forma ampla possibilitando reflexões importantes dentro do contexto escolar. Compreender a realidade da escola e refletir sobre ela se torna essencial para a implementação de um currículo com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

O documento faz um apanhado histórico e ressalta que os estudantes da atualidade são diferentes dos estudantes que frequentavam as escolas nas décadas de 1980 e 1990. A demanda dos atuais estudantes requer outra escola com uma nova relação tempo-espaço escolar. O currículo é entendido como um instrumento histórico e não estático

Compreendido como um instrumento histórico, político, pedagógico e cultural, o currículo não é, pois, um elemento estático. Constituído por práticas sociais determinadas pelo momento histórico e social, carrega, como condição, a mutabilidade, o não absolutismo dos conteúdos e conhecimentos. Mais que isso, requer a escolha de fenômenos da realidade como objeto de estudos dinâmicos e que estabelecem múltiplas relações com as realidades dos sujeitos que constroem e estudam, ou seja, requer Movimento (BRASÍLIA, 2014, p.78)

No que tange as teorias de currículo, o documento se posiciona ora na teoria crítica, ora na teoria pós-crítica o que pode ser caracterizado como uma contradição, na medida em que essas teorias trazem perspectivas diferentes e em alguns momentos até mesmo divergentes. Para Silva (2021) o diálogo entre as duas teorias é permitido, mas isso não significa que a adesão ao pluralismo de ideias se apresente como uma alternativa coerente, tal filiação sem o devido cuidado teórico-metodológico pode acarretar sérios problemas para a Organização do Trabalho Pedagógico.

A análise aqui proposta não adentrou nas modalidades de ensino, visto que o pedagogo da EEAA atua em todas as modalidades de ensino, a proposta aqui foi a de compreender os pressupostos teóricos, ou seja, as teorias que subsidiam o currículo prescrito da SEEDF.

Pensar sobre o currículo vai muito além de refletir sobre um conjunto de conteúdos, ao longo do capítulo pode-se analisar os conceitos elencados por alguns autores. O currículo na visão dessa pesquisa é uma construção cultural é uma escola composta por sujeitos históricos e sociais em pleno funcionamento.

Ao longo da história houve teorias que sustentaram a visão de currículo. Em alguns momentos a escola foi vista como uma fábrica buscando eficiência e sucesso escolar (teoria tradicional), em outros momentos o currículo foi visto como multicultural centrado nas pautas de raça, gênero ou etnia (teoria pós-crítica). Em outros momentos o currículo esteve ligado à crítica às desigualdades sociais à luta de classes (teoria crítica).

Essa pesquisa está assentada na perspectiva crítica e o currículo é visto como um território de disputa, como uma construção cultural. A atuação do pedagogo em uma escola pública em uma região periférica com um pressuposto teórico baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural requer uma atuação efetiva junto ao corpo docente promovendo reflexões acerca da realidade dos estudantes sem deixar o de lado o direito de proporcionar aos alunos os conteúdos historicamente construídos pela humanidade promovendo a oportunidade de emancipação e visão crítica da realidade.

Buscando promover uma formação sólida e crítica, no capítulo seguinte será apresentada a proposta do curso de pós-graduação *latu senso* destinado aos Pedagogos da EEAA sendo a proposta de produto técnico dessa pesquisa.

6 PRODUTO TÉCNICO

Conforme Resolução nº 2, de 3 de outubro de 2018, do programa de Pós-graduação em educação – modalidade profissional, que determina a elaboração de um produto técnico em consequência da dissertação desenvolvida no Programa, optou-se pela elaboração de um curso de Pós-graduação *lato sensu* destinada aos pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem atuantes na rede pública do DF.

Além da exigência do programa, o curso em questão é resultado de demandas relacionadas à carência de formação continuada destinada a estes profissionais em âmbito da SEEDF. Essa demanda foi percebida a partir da pesquisa realizada em campo por meio de entrevista e uso de questionário.

A proposta decorre também da experiência da pesquisadora enquanto psicóloga também pedagoga atuante nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem e que durante sua atuação necessitou buscar formações fora do ambiente da rede e custeadas com recursos próprios.

Passaremos a caracterizar de forma objetiva o Projeto Pedagógico do Curso – PPC:

Nome do curso: A atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Carga Horária: 440

Tempo de duração: 2 anos

Formato da oferta: Presencial

Justificativa:

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem foi criada no Distrito Federal em 1968 e desde então vem passando por transformações. Atualmente ela é composta por um psicólogo e por um pedagogo que atuam de forma preventiva e interventiva junto aos professores, alunos e famílias nas unidades escolares do DF.

Diante do exposto, o trabalho desses profissionais se apresenta de forma desafiadora o que exige uma constante formação. O curso de Pós-Graduação *lato sensu* será destinado aos pedagogos das EEAs e é fruto da necessidade formativa

levantada a partir de uma pesquisa de mestrado em educação na Universidade de Brasília.

Objetivo geral:

- Formar em nível de Pós-graduação *latu sensu*, pedagogos da rede pública de ensino do DF atuantes nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem com vistas à compreensão da atuação institucional do pedagogo da EEAA tendo como pressuposto teórico a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural articulada com a atuação dentro da OTP tendo como categoria central o currículo.

Objetivos Específicos:

- Possibilitar a estruturação do conhecimento acerca da atuação institucional;
- Compreender os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural articuladas ao currículo.
- Promover a reflexão acerca do papel e da atuação do pedagogo no currículo *modelado* (SACRISTÁN, 2017) pelo professor.

Público -alvo:

Pedagogos atuantes nas Equipes Especializadas de apoio à Aprendizagem há pelo menos dois anos.

Carga horária:

440 horas

Metodologia:

O curso será ofertado de forma presencial e será adotado o estudo por módulos temáticos (I, II, III, IV, V). A avaliação será continuada levando em conta a participação dos cursistas. Haverá também um trabalho final que será realizado em grupo que consiste na formação de Grupo de Trabalho com o objetivo de construir sugestões para mudanças e aprimoramentos na Orientação Pedagógica vigente.

Quadro 23 - Produto Técnico

Módulo I
Metodologia da Pesquisa Científica – 40 horas
<p>Ementa: A metodologia é essencial como suporte ao trabalho científico. No campo das ciências sociais dá suporte e sustentabilidade ao trabalho. O foco desse módulo será a metodologia da pesquisa aplicada à educação onde será abordado: o estado do conhecimento; método e metodologia; técnicas e instrumentos para coleta de dados.</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U, 2018.</p> <p>OLIVEIRA, M.M de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.</p> <p>SILVA, F. T; BORGES, L. F. F. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. Revista Educação e realidade, v. 43, p. 1-31, 2018. DOI: 10.1590/2175-623676735. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/76735/50929.</p> <p>TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.</p>
Módulo II
A Pedagogia Histórico- Crítica e a Orientação Pedagógica do SEAA – 80 horas
<p>Ementa: A Pedagogia é entendida como “ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos” (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA,2011,p.61).Torna-se necessário compreender a atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem por meio de sua orientação pedagógica e a interface entre o currículo em movimento e a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto pressuposto teórico da rede pública de Ensino do Distrito Federal.</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>DISTRITO FEDERAL. Orientação pedagógica: serviço especializado de apoio à aprendizagem. Brasília: SEEDF, 2010.</p>

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento: Pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.103. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Módulo III

A atuação do pedagogo da EEAA na Educação Infantil – 80 horas

Ementa: Para além dos pressupostos teóricos do currículo em movimento, torna-se necessário compreender e analisar o currículo da Educação Infantil bem como os autores que propõem um trabalho nesse segmento com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse módulo serão também analisadas as teorias e concepções de currículo.

ARCE, A; MARTINS, L.M (ORGs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 4. Ed. Campinas, SP: Alínea, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf

LAZARETTI, L.M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores associados, 2020, p. 129-147.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Módulo IV

A atuação do Pedagogo da EEAA nos anos iniciais – 100 horas

Ementa: Para além das teorias e concepções de currículo, torna-se importante refletir sobre o aspecto cultural do currículo bem como os níveis de currículo (SACRISTÁN,2017) articulados ao currículo do ensino fundamental bem como os autores que analisam as especificidades do estudante dos anos iniciais a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores associados, 2020, p. 171-190.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

DIANGIÓ, M.C.S; MARTINS,L.M **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítica**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

SILVA, F. T. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular. *In*: SILVA, F. T.; CAMINHA, V. M. (Orgs.). **Currículo e teoria crítica**: resgatando diálogos. 1. Ed. Brasília, DF: Kiron, 2021, p. 31-57.

Módulo V

A atuação do Pedagogo da EEAA nos anos finais e no Ensino Médio – 100 horas

Ementa: Torna-se importante compreender as especificidades do estudante dos anos finais e do ensino médio bem como analisar o currículo e as principais reformas da BNCC do Ensino médio de forma crítica e articulada com o currículo em movimento e com autores que analisam a temática.

ANJOS, R.E; NEWTON, D. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores associados, 2020, p. 195-217.

GONZALES LEAL, Z.F.R; MASCAGNA, G.C. Adolescência :trabalho e formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores associados, 2020, p. 221-237.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Novo ensino Médio.**
 Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.**
 Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, F. T. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na Organização do Trabalho Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 155-172, jan./abr. 2020. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4561/3781>. Acesso em 10 agos. 2022.

Módulo VI

Concreto pensado – 40 horas

Ementa: O módulo se destina a formar grupos de trabalho para discutir e formular sugestões para a atuação do pedagogo em todos os segmentos e modalidades da educação básica do Distrito Federal. O ponto de partida foi a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e o ponto de chegada será a ressignificação dessa orientação.

Bibliografia

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica:** serviço especializado de apoio à aprendizagem. Brasília: SEEDF, 2010.

PROJETANDO O “CONCRETO PENSADO”: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO MODELADO PELO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Essa dissertação de mestrado teve como objetivo principal de estudo verificar a possível atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no *currículo modelado* (SACRISTÁN,2017) pelos professores. O pressuposto defendido foi o de que a atuação do Pedagogo junto ao corpo docente da Instituições de ensino na fase de *modelagem curricular* (SACRISTÁN) pode possibilitar que o professor entenda a amplitude da gestão curricular e de como a reorganização do currículo pode ser promotor de garantia de aprendizagem dos estudantes atendidos pela equipe.

O interesse em pesquisar sobre a temática nasceu a partir da prática da pesquisadora nas escolas públicas do Distrito Federal como professora, Pedagoga e como Psicóloga e diante dos desafios encontrados no trabalho diário ao longo de 25 anos. A pesquisa nunca é neutra, ela parte de perguntas internas construídas ao longo da caminhada acadêmica e profissional.

O trabalho traz contribuições e propostas, porém a investigação não se finda nesse trabalho, visto que a ciência não é engessada e os fenômenos sociais possuem certa incompletude que lhe são próprios. Desta forma, a intenção foi apresentar caminhos possíveis, mas sempre deixando passagem para novos caminhos.

A partir da problemática, surgiram os objetivos específicos: compreender a perspectiva dos profissionais pedagogos da EEAA sobre sua possível atuação profissional no que tange a “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017); analisar de que maneira os professores percebem o papel do pedagogo da EEAA e por fim, investigar quais as necessidades formativas dos pedagogos da EEAA, para subsidiar o curso apresentado como produto técnico da dissertação.

O capítulo referente à metodologia trouxe o estado da arte, no qual foram estudadas 11 (onze) dissertações de mestrado e teses de doutorado, catalogadas em Faculdades/Universidades brasileiras a partir do banco de teses e dissertações (BDTD), defendidas entre 2010 e 2020, sendo 9 (nove) dissertações de mestrado e 2 (duas) teses de doutorado. Os trabalhos foram selecionados a partir dos seguintes

termos indutores: currículo modelado, Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e Pedagogo Escolar.

Dos trabalhos acadêmicos selecionados apenas dois versavam sobre a temática da Equipe especializada de Apoio à aprendizagem e abordavam a avaliação na Equipe especializada e o trabalho do Pedagogo as duas pesquisas foram realizadas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, talvez porque esse cargo só exista no âmbito do Distrito Federal. As demais pesquisas ora versavam somente sobre o currículo ora versavam sobre o trabalho do pedagogo analisando a cientificidade da Pedagogia, a identidade do pedagogo e o desenvolvimento profissional.

O segundo banco de dados pesquisado foi o *Google Acadêmico* e com os mesmos termos indutores, foram catalogados 10 (dez) trabalhos, realizados entre os anos de 2010 e 2020, para leitura. Desses trabalhos havia 2 (duas) dissertações e 8 (oito) artigos científicos. Os trabalhos discutiram a pedagogia e sua cientificidade, a identidade profissional do Pedagogo e a influência da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem na Organização do Trabalho Pedagógico.

O terceiro banco de dados pesquisado foi o portal de periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), a pesquisa foi realizada com os mesmos termos indutores e recorte temporal. Foram catalogados para leitura completa 2 (dois) trabalhos. Um versava sobre o currículo modelado e o outro sobre a formação continuada dos pedagogos escolares.

O estado da arte nos permitiu analisar as pesquisas mais recentes no campo da Pedagogia e nos deu uma maior sustentação teórica, mas sobretudo nos apresentou as lacunas relacionadas à nossa temática de pesquisa tornando-a relevante e necessária. Antes de catalogarmos os trabalhos e realizarmos a leitura na íntegra nós já havíamos realizado a leitura dos resumos de 1.267 (mil duzentos e sessenta e sete trabalhos) e nenhum deles apresentou a relação entre o pedagogo escolar e o *currículo modelado* (SACRISTÁN,2017) pelos professores motivo pelo qual essa investigação se torna pertinente.

A partir dessa realidade traçamos nosso percurso metodológico optando por um estudo de caso único (YIN, 2015) e pela pesquisa de campo em uma escola pública do Distrito Federal localizada na cidade de Samambaia em uma região de vulnerabilidade social. Em campo adotamos a observação e a entrevista semiestruturada com 10 professores e com as duas pedagogas da EEAA. Adotamos

também o uso de um questionário com o objetivo de levantar as principais necessidades formativas dos pedagogos das Equipes Especializadas, onde obtivemos 49 participantes de 10 regionais de Ensino e da sede.

Realizamos a pesquisa documental dos documentos que tratam do trabalho do Pedagogo da EEAA: a Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL,2010), o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL,2019). Analisamos o projeto político pedagógico da escola pesquisada, os pressupostos teóricos do currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que trata das diretrizes curriculares para formação de professores.

Os capítulos teóricos foram organizados a partir de três eixos, pedagogia e pedagogos: bases teóricas; o pedagogo da Equipe Especializada de Apoio Aprendizagem e a Organização do Trabalho Pedagógico e por fim, o pedagogo da equipe Especializada de Apoio Aprendizagem e o currículo. Optamos pelo estudo de caso como método e pelo materialismo histórico-dialético como inspiração e os dados foram organizados dentro dos capítulos teóricos permitindo a fluidez que é própria do método.

A pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético permitiu que o objeto fosse analisado em suas múltiplas faces e determinações. Os dados que inicialmente pareciam confusos foram tomando forma e delineando um caminho trazendo luz a uma realidade preexistente, porém desconhecida, ou seja bem na concepção marxiana de que a matéria é anterior a consciência. Aos poucos a aparência foi dando lugar a essência. As categorias foram emergindo até que pôde-se chegar à síntese e ao concreto pensado.

O primeiro eixo teórico referente à Pedagogia e pedagogos: bases teóricas nos permitiram analisar por meio de alguns teóricos como: Franco (2008), Libâneo (2010) Pinto (2011), Pimenta (2002) e Silva (2019) as questões relacionadas a cientificidade da Pedagogia. Em relação aos dados da pesquisa percebeu-se a partir da análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 o quanto a formação do pedagogo está fragilizada, baseada nas competências e em um conhecimento prático esvaziado de teoria e tomando como base a BNCC da Educação básica. Nesse capítulo analisamos também a necessidade formativa dos Pedagogos o que nos serviu de base para elaborarmos a proposta de produto técnico.

Entre as categorias elencadas a partir da entrevista com os professores destacamos a contradição. Ela foi observada a partir da expectativa que os professores têm em relação a atuação do pedagogo. É como se os professores não percebessem que o Pedagogo passou pelo mesmo processo formativo que eles tendo uma professora relatado a “fragilidade “da formação do professor. Quando analisamos esse dado associado à análise da Resolução que define as diretrizes curriculares essa contradição se torna ainda mais aparente. Diante dessa contradição e dessa realidade concreta encontrada a proposta de um curso de pós-graduação *latu sensu* se apresenta como uma possível síntese superadora dessa contradição.

É necessário que a EAPE promova cursos voltados ao trabalho da Equipe Especializada, especialmente o trabalho do pedagogo, pois há uma carência formativa para esse público. É preciso que haja formação de gestores abordando a temática relacionada à atuação do pedagogo para que o trabalho institucional possa ser realizado de maneira efetiva. A concepção biologizante ainda é muito presente nas escolas e até mesmo nos próprios pedagogos.

No segundo eixo teórico: O pedagogo da equipe Especializada de Apoio Aprendizagem e a Organização do Trabalho Pedagógico. Analisamos a Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010) e o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019). A partir da análise da orientação pedagógica e a partir da linha histórica da Equipe Especializada, pudemos perceber que a concepção sobre o desenvolvimento humano passou de um modelo biologizante para um modelo histórico-cultural. Porém pudemos perceber que essa historicidade ainda influencia algumas práticas. A perspectiva histórico-cultural só apareceu de forma prescrita na Orientação de 2010, sendo que as equipes foram criadas em 1968.

Ainda no segundo eixo teórico pudemos perceber, a partir da análise das entrevistas e das observações realizadas na escola pesquisada, que o pedagogo possui uma ação efetiva por meio do acompanhamento aos professores, da orientação aos pais, da atuação na formação continuada dos professores por meio das coletivas, além de atuar junto a coordenação e gestão da escola.

No terceiro eixo que trata do pedagogo da equipe Especializada de Apoio Aprendizagem e o currículo, percebemos a partir da análise que a concepção teórica do currículo em movimento é a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e que estão alinhadas com a orientação pedagógica da rede.

Em relação à possível influência do Pedagogo da EEAA do no *currículo modelado* (SACRISTÁN,2017) pelo professor tanto as entrevistas como as observações nos mostraram que isso acontece de fato na escola pesquisada. Os professores relataram vários exemplos da atuação do Pedagogo em relação a Organização do Trabalho Pedagógico, a formação continuada no espaço escolar e na *modelagem do currículo* (SACRISTÁN,2017). Outro aspecto observado é que diante das demandas do trabalho, os pedagogos acabam pagando por cursos fora da SEEDF e utilizam vários materiais adquiridos com recursos próprios na tentativa de subsidiar o trabalho e se ter um arcabouço teórico para lidar com as situações dentro da escola.

Além das categorias elencadas, a análise de conteúdo permitiu que fossem encontradas unidades de registro. Elas foram capturadas por meio do recorte intencional das mensagens das entrevistas onde foi observado tanto a quantificação de palavras e termos quanto a relação dessas palavras com as concepções acerca do trabalho do Pedagogo e a relação com o *currículo modelado*.

Sobre a *atuação do pedagogo*, uma das unidades de registro, percebe-se que a atuação das pedagogas na escola pesquisada é totalmente ativa e contextualizada com a perspectiva institucional proposta pela SEEDF. Em relação à visão dos próprios pedagogos sobre a atuação percebeu-se que muitos se encontram confusos em relação à função que exercem, esse dado foi percebido nos questionários respondidos pelos pedagogos. Muitas elencaram a necessidade de cursos baseados na atuação profissional.

A segunda unidade de registro encontrada foi o *pedagogo e o currículo*. Todos os entrevistados citaram alguma atuação do pedagogo em relação ao currículo, ao planejamento, às estratégias de ensino ou à adequação curricular. A relação pedagogo e currículo também foi uma das categorias encontradas. O currículo perpassou por todo o corpus da pesquisa de campo. Em relação ao questionário aplicado aos pedagogos vários citaram a importância da formação sobre currículo e Pedagogia Histórico-Crítica.

A outra unidade de registro encontrada foi o *pedagogo e a formação continuada*. Todos os professores citaram a atuação das pedagogas em relação à orientação, suporte, dicas em relação ao currículo, aos documentos da rede ou em relação ao trabalho com os estudantes além de enfatizarem a importância da participação do pedagogo nas coletivas. A temática da formação continuada esteve

presente em toda a pesquisa e se revelou como um requisito essencial na atuação do pedagogo.

A pesquisa não se finda, apenas abre caminhos para possibilidades. Diante do contexto pesquisado torna-se necessária outras investigações que busquem tratar da atuação do pedagogo inclusive em outros ambientes fora do contexto escolar. Apesar de alguns profissionais atuarem em Equipes Especializadas nos anos finais e ensino médio torna-se necessário buscar pesquisas que tratem da temática, pois a atuação ainda é em menor proporção em relação à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, W. M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). *In*: STEPHANOU, M.; BATOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 34-51.

BENCOSTTA, M. L. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHANOU, M.; BATOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 68-76.

BRASIL. **Decreto-Lei N. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasil: Câmara dos Deputados, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Lei N. 3.483, de 25 de novembro de 2004. Amplia o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de oito para nove anos de duração mínima e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, n. 225, 26 nov. 2004.

BRASIL. Lei N. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 10369, 29/11/1968.

BRASIL. **Parecer CNE/CP N. 1/2015**. Proposta de revisão da Resolução CNE/CP nº 2, de 16 de maio de 2011. Relator: Gilberto Gonçalves Garcia. Brasil: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2015a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP N. 22/2019**. Proposta de revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Relator: Não informado. Brasil: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2019a.

BRASIL. **Parecer Nº 212/2006**. Aproveitamento de disciplinas cursadas no curso de Formação de Técnicos em Radiologia em Curso Superior de Tecnologia Radiológica. Brasil: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces212_06.pdf. Acesso em: 20 set. 2021

BRASIL. **Parecer N. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Federal de Educação, 1962.

BRASIL. **Parecer N. 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação, 1969.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 04 de 27 de fevereiro de 2007**. Brasil: Ministério do Estado de Educação, 2007. Disponível em: ftp://ftp.fnede.gov.br/web/fundeb/por_normativa_n04_27022007.pdf. Acesso em: 20 set. 2021

BRASIL. **Resolução CNE N. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasil: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2019.

BRASIL. **Resolução N. 01 de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasil: Ministério da Educação; Conselho Pleno, 1999.

BRASIL. **Resolução N. 02 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasil: Ministério da Educação; Conselho Pleno, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução N. 2 de 12 de maio de 1969**. Estabelece os conteúdos e a duração do curso de graduação em pedagogia. *In*: SCHUCH, Vitor Francisco (Org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASAGRANDE, S. R. **Do currículo prescrito ao currículo em ação**: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF. Orientador: Marcus Vinícius M. Pereira. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37304/1/2019_SidileideRabeloCasagrande.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.

CLARO, L. A.; SILVA, S. R.; BROJATO, H. C. Identidade do pedagogo: uma análise fenomenológico-hermenêutica. **Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/resumoscole/article/view/159>. Acesso em: 18 set. 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. **Diálogos Críticos**: volume 2. p. 102-122. 2019.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Atlas do Distrito Federal. Brasília**: CODEPLAN, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-df-2020/>. Acesso em: 08 agosto 2022

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica**: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **PDAD Pesquisa Distrital por amostra de domicílios.**

Brasília: codeplan, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Samambaia.pdf> . Acesso em: 10 agosto 2022

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta N. 55, de 24 de janeiro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional; sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive, dos readaptados e das Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência, e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras; sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência. **Diário Oficial do DF**, ano LI, n. 18, 26 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta N. 254, de 12 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a regulamentação das atividades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, ano XLII, n. 24, 15 dez. 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2019.

DOMINSCHEK, D. L.; WALOSKI, L. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 151-175, 2013. DOI: 10.22169/revint. v8i16.478. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/478>. Acesso em: 5 set. 2021.

DOURADO, S. M. A. **Ensino de ciências no 5º ano do ensino fundamental: o currículo modelado e aspectos do currículo em ação.** Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124144/000828984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 set. 2021.

DYCK, M. S. **Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidades aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar.** Orientador: Glauca da Silva Brito. 2018. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, PR, 2018.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17,

p. 55-78, 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.103. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREITAS, E. R. A equipe especializada de apoio à aprendizagem e o trabalho do pedagogo como um programa de intervenção educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (Brasil). **Congreso Internacional de Innovación y Educación para el Desarrollo**, 2020. Disponível em: <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/INNO2020/paper/view/12685>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREITAS, E. R. **O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola**. Orientador: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38301>. Acesso em: 8 set. 2021.

FREITAS, E. R.; DANTAS, O. M. A. N. As influências da equipe especializada de apoio à aprendizagem na intervenções e organização do trabalho pedagógico. **Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje**, 2018. Disponível em: <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/2018/paper/view/3716>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREITAS, L. C. **Críticas da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012.

GENTIL, H. S.; SROCZYNSKI, C. I. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 35, p. 49-74, 15 ago. 2014. DOI: 10.21680/1981-1802.2014v49n35ID5904. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5904/4707>. Acesso em: 15 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

GONTIJO, R. F. **A avaliação no serviço especializado de apoio à aprendizagem: repercussões no desempenho escolar**. Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2013. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14278/1/2013_RejaneFariasGontijo.PDF. Acesso em: 8 set. 2021.

IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Brasileiras**. Brasília: PNUD, 2014. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca> Acesso em: 08 agosto 2022

JANZ, L. A. T. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. Orientador: Marília Andrade Torales Campos. 2015. 120 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40896/R%20-%20D%20-%20LIAMARA%20APARECIDA%20TONIOLO%20JANZ.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 2 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-97.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020a.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação no PPP da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020b.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, R. S. P. **Projeto pedagógico e currículo: percursos de construção e poder**. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9531/1/Rosana%20de%20Sousa%20Pereira%20Lopes.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U, 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARINHO ARAÚJO, C.M. Perspectiva histórico – cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação do psicólogo escolar. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**, 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2016, p. 37-55.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

MAZZOTTI, A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012, p. 41-59.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia como ciência da Educação?** São Paulo, SP: Cortez, 1996, p. 13-37.

MEC – Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2019, aprovado em 20 de dezembro de 2019. D.O.U. de 10/02/2020, Seção 1, p. 87, Edição 28. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 10 ago.2022

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, A. S. **A voz docente na construção do currículo escolar**. Orientador: Helena Maria dos Santos Felício. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2020. Disponível em: <https://btd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1602/5/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Amanda%20souza%20Moraes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica de currículo. *In*: MOREIRA, A. F. M.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013, p. 13-47.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, K. R. M. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas**. Orientadora: Maria Carmen Villela Rosa Tacca. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9331/1/2011_K%20a1tiaReginadoCarmoPereira.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

PÉREZ - GÓMES, A. I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In*: SACRISTÁN, J.G *et al*. **Educar por competências: o que há de novo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 62-114.

PICO, C. R. M.; OLIVEIRA, R. V. B. C. Relação entre professores de matemática e o material didático de uma rede municipal de ensino – em busca de elementos necessários para um programa de formação. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, jun. 2017. Disponível em: <http://rinte.ifsp.edu.br/index.php/RInTE/article/view/313>. Acesso em: 19 set. 2021.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia como ciência da eEducação?**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

PINTO, H. A. **Pedagogia escolar coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PORTILHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H.; BARBOSA, L. M. S. Formação continuada de pedagogos escolares: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24333, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24333. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24333>. Acesso em: 22 set. 2021.

RAMOS, M.N. O Ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. *In*: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol.3. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 229-243.

REGLY, M. P. Reflexões sobre a formação e a identidade profissional do pedagogo escolar. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 104-120, 2021. DOI: 10.29327/232022.1.6-7. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/66>. Acesso em: 18 set. 2021.

ROSA, M. O livro didático, o currículo e a atividade dos professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 1, n. 1, 18 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7664/5136>. Acesso em: 18 set. 2021

SÁ, R. A. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Revista Educativa – Revista de Educação**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 99-111, mar. 2013. DOI: 10.18224/educ.v15i1.2444. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2444/1506>. Acesso em: 19 set. 2021.

SABINO, P. C. **Táticas/astúcias**: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, 2013.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. *In*: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo, SP: Artmed, 2007, p. 295-351.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M. H. C.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol.1. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 121-157.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas, SP, Ed. Autores associados, 2019.

SAVIANI, D. O curso de pedagogia e a formação de educadores. [Entrevista cedida a] **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, F. T. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular. *In*: SILVA, F. T.; CAMINHA, V. M. (Orgs.). **Currículo e teoria crítica: resgatando diálogos**. 1. ed. Brasília, DF: Kiron, 2021, p. 31-57.

SILVA, F. T. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. Orientador: BORGES, L. F. F. Orientador: Lívia Freitas Fonseca Borges . 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/25261>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SILVA, F. T. **Pedagogia e formação de pedagogos no Distrito Federal: reflexões curriculares**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, F. T. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 155-172, jan./abr. 2020. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4561/3781>. Acesso em 10 agos. 2022.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. **Revista Educação e realidade**, v. 43, p. 1-31, 2018. DOI: 10.1590/2175-623676735. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/76735/50929>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, E. R. M; FERNANDES, R. C. A. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. *In*: SILVA, E. F; VEIGA, I. P. A (Orgs.). **Ensino fundamental da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p. 69-99.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

TULIO, J. M. C. F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública**. Orientador: Ricardo Antunes de Sá. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, PR, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13. edição. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002a.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do Ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A; **Formação de professores políticas e debates** Campinas, SP: Papyrus, 2002b, p. 65-93.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na licenciatura em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo – pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB**. Orientador: Solange Lacks. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4710/1/MARTA_LOULA_DOURADO_VIANA.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUCHINI, A. T. F. S. **O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia**. Orientador: Ozerina Victor de Oliveira. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1980/1/DISS_2016_Ana%20Tereza%20Felix%20da%20Silva%20Zuchini.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para Análise Documental

Objetivos:

- | |
|---|
| - Compreender a perspectiva dos profissionais pedagogos da EEAA sobre sua possível atuação profissional no que tange a “ <i>modelagem curricular</i> ” (SACRISTÁN, 2017); |
| - Analisar de que maneira os professores percebem o papel do pedagogo da EEAA; |
| - Identificar nos documentos que regulam o trabalho do pedagogo e nos registros utilizados por ele os dispositivos relacionados à questão curricular. |

Documentos:

- | |
|---|
| - Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da rede pública do Distrito Federal; |
| - Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal; |
| - Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada; |
| - Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 |

Eixos de análise:

- Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da rede pública do Distrito Federal:
- Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal:
 - Concepções de currículo,
 - Currículo para alunos com dificuldades de aprendizagem,
 - Papel do pedagogo na Organização do Trabalho Pedagógico;
- Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada:
 - Concepções de currículo,
 - Currículo e alunos com dificuldades de aprendizagem,
 - A atuação da Equipe especializada de Apoio à Aprendizagem,
 - Plano de ação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem,
 - Projeto interventivo;
- Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para formação inicial de professores.

- Analisar a atual política de formação inicial do pedagogo
 - Analisar as possíveis implicações dessa resolução na atuação do pedagogo.
- Regimento da Rede pública de Ensino do Distrito Federal
- Analisar a atuação do pedagogo;

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com o Pedagogo

Data e local da entrevista:

Objetivo:

- Compreender a perspectiva dos profissionais Pedagogos da EEAA sobre sua possível atuação profissional no que tange a “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017).



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGE -
MP

Roteiro para entrevista com pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

Esta entrevista trata-se de um procedimento metodológico para produção de dados da pesquisa intitulada “*A atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na Modelagem do currículo em uma escola pública do Distrito Federal*” de responsabilidade da pesquisadora Mara Rúbia Rodrigues da Cruz. Lembramos que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e as respostas serão mantidas em sigilo.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos que responda de maneira espontânea e sincera a todas as questões.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Cargo/Função: _____

Formação profissional: _____

Tempo de profissão: _____

Tempo de escola _____

Tempo como pedagoga da EEAA _____

1. Como você entende a atuação/papel do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?
2. Você conhece o que prescrevem os documentos da SEEDF sobre as atribuições do Pedagogo?
3. O que você considera específico nas atribuições do Pedagogo?
4. A Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem passou por várias transformações e mudanças ao longo dos anos. O que representa essas mudanças para você?
5. Quando e como são definidas as ações pedagógicas da unidade escolar? Você participa dessas ações?
6. Você costuma participar do planejamento? Qual a sua participação no planejamento?
7. Há discussões acerca do currículo na escola? Quais são essas discussões? Como é a sua participação?
8. Você participa da organização do currículo para os alunos com dificuldades de aprendizagem? Como é sua participação?
9. O que você entende por currículo modelado? Você acha que exerce influência no currículo modelado?
10. Como os professores recebem/percebem o trabalho de vocês?
11. Você acha importante que haja um investimento maior na formação do pedagogo do EEAA por parte da SEEDF? Se sim, que tipo de formação acharia importante?
12. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Agradecimento pela colaboração.

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada com os Professores.

Data e local da entrevista:

Objetivo:

- Analisar de que maneira os professores percebem o papel do Pedagogo da EEAA.



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGE -
MP

Esse roteiro de entrevista trata-se de um procedimento metodológico para produção de dados da pesquisa intitulada “*A atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na modelagem do currículo em uma escola pública do Distrito Federal*” de responsabilidade da pesquisadora Mara Rúbia Rodrigues da Cruz. Lembramos que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e as respostas serão mantidas em sigilo.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos que responda de maneira espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

Nome: _____

Cor: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Cargo/Função: _____

Formação profissional: _____

Tempo de profissão: _____

Tempo na rede pública: _____

1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?
2. Como você entende a atuação/ o papel da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?
3. Como você entende a atuação/o papel/ do **Pedagogo** da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?
4. Você já trabalhou em escolas em que não havia Pedagogo?
5. Qual o diferencial em ter um Pedagogo da EEAA na escola?
6. Como é a sua relação com o Pedagogo da EEAA?
7. Você acha que o Pedagogo contribui para o avanço das aprendizagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Se sim, de que forma essa contribuição ocorre? Se não, por que ele não contribui?
8. O Pedagogo participa de alguma forma no seu planejamento? Como é essa participação?
9. Em relação ao currículo/ organização curricular você acha que o Pedagogo contribui de alguma forma? Como é a contribuição dele? Se não contribui porque não contribui?
10. O que você entende por “currículo modelado”? Você acha que o Pedagogo exerce influência no “currículo modelado”? Qual a contribuição? Como é a contribuição?
11. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

Agradecimento pela colaboração.

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos Pedagogos das 14 regionais .

Objetivo:

- Analisar as necessidades formativas do Pedagogo da EEAA.



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGE -
MP

Este formulário faz parte da pesquisa realizada no mestrado profissional em Educação na Universidade de Brasília. Ele visa levantar dados a respeito da necessidade formativa dos profissionais pedagogos da SEEDF lotados na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. A pesquisa está sendo realizada pela discente Mara Rúbia Rodrigues da Cruz e é orientada pelo prof. Dr. Francisco Thiago Silva. Sua contribuição será de grande importância e seus dados serão mantidos em sigilo. Informo que os dados desse formulário poderão ser usados em publicações futuras.

1. Seu nome completo
2. Qual seu tempo de serviço na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?
3. Qual seu tempo de atuação como Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?
4. Em qual regional você trabalha atualmente?
5. Em qual escola você trabalha atualmente?
6. Você já participou de cursos da EAPE? Se sim, como esses cursos contribuíram no seu trabalho como Pedagogo?
7. Você acha importante que haja mais formações da EAPE voltadas para a atuação do Pedagogo da EEAA?
() Sim
() Não
8. Quais seriam suas sugestões/ necessidades formativas? Qual temática poderia ser abordada nesses cursos?

APÊNDICE E – Perfil dos Pedagogos participantes do questionário

Pedagogo	Tempo de SEEDF	Tempo na EEAA	Regional de atuação
PED 1	21	14	Brazlândia
PED 2	13	08	Santa Maria
PED 3	10	04	Samambaia
PED 4	20	03	Taguatinga
PED 5	15	12	São Sebastião
PED 6	07	02	São Sebastião
PED 7	13	04	Samambaia
PED 8	08	03	Recanto da Emas
PED 9	05	03	Taguatinga
PED 10	11	04	Samambaia
PED 11	12	03	Samambaia
PED 12	12	05 meses	Plano Piloto
PED 13	28	05	Taguatinga
PED 14	22	14	Taguatinga
PED 15	11	3 meses	Taguatinga
PED 16	25	02	Taguatinga
PED 17	24	08	Taguatinga
PED 18	23	03	Taguatinga
PED 19	09	02	Samambaia
PED 20	25	08	Samambaia
PED 21	09	02	Taguatinga
PED 22	22	01	Plano Piloto
PED 23	25	02	Plano Piloto
PED 24	06	06 meses	Plano Piloto
PED 25	13	06 meses	Plano Piloto
PED 26	16	03	Samambaia
PED 27	13	10	SEDE

PED 28	10	01	Ceilândia
PED 29	10	04	Ceilândia
PED 30	15	02	Núcleo Bandeirante
PED 31	08	06	Ceilândia
PED 32	14	07	Ceilândia
PED 33	22	12	Ceilândia
PED 34	15	04	Ceilândia
PED 35	28	16	Ceilândia
PED 36	12	04	Ceilândia
PED 37	10	08	Ceilândia
PED 38	12	02	Brazlândia
PED 39	20	02	Brazlândia
PED 40	10	08	Paranoá
PED 41	07	10 meses	Paranoá
PED 42	24	10	Paranoá
PED 43	08	02	Paranoá
PED 44	09	06	Paranoá
PED 45	28	02	Núcleo Bandeirante
PED 46	15	13	Núcleo Bandeirante
PED 47	17	13	Núcleo Bandeirante
PED 48	08	01	Núcleo Bandeirante
PED 49	10	07 meses	Paranoá

**APÊNDICE F – LISTA DE CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE NO
2ºSEMESTRE/2022**

Nº	Nome do curso	Carga horária	Vagas	Há limitação para participação?
01	Alfabetização, leitura e escrita parte 2	90 hs	240	sim- parte 1 ser coordenador ou professor do BIA.
02	Coordenação Pedagógica 2022	90 hs	70	Não
03	ESPIRAL DAS ARTES: CORPORALIDADES EM DANÇA E TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS	90hs	30	Não
04	DANÇA NA ESCOLA – ABORDAGENS DO CORPO EM MOVIMENTO	90hs	30	Não
05	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	90hs	30	Não
06	MÚSICA, HISTÓRIA E SOCIEDADE NO BRASIL DO SÉC. XX	90hs	30	Não
07	BRINCADEIRAS, INTERAÇÕES E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	90hs	120	Não
08	PROJETO DE VIDA - EDUCAR PARA O SÉCULO XXI - PRIMEIRA ETAPA.	90hs	45	sim, ser professor atuando no projeto de vida ou ser coordenador intermediário do projeto de vida.
09	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	80hs	60	Não
10	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	90hs	60	Não
11	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS/DAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EF I	90hs	90	Não
12	O AUTISMO E O BRINCAR NO CONTEXTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	80hs	140	Não
13	EDUCAÇÃO PRECOCE	80hs	60	Sim, professores que atuam na EI e no Ens. Especial há mais de dois anos.
14	LIBRAS INTERMEDIÁRIO I	80hs	60	Não
15	SOROBÃ BÁSICO PELA ORDEM MENOS ELEVADA: TÉCNICA OCIDENTAL	90hs	40	Não

16	CURSO SISTEMA BRAILLE INTEGRAL	90hs	40	Não
17	DESENVOLVIMENTO HUMANO, APRENDIZAGEM E OS TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS	90hs	120	Não
18	LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POR UMA ESCOLA DIVERSA E POLIFÔNICA	80hs	75	Não
19	GUIA TRILHAS E CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL - 5ª EDIÇÃO	80hs	30	Não
20	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TEORIA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS - 2ª EDIÇÃO	80hs	60	Não
21	CULTURA DE PAZ: DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE	80hs	50	Não
22	MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA	60hs	120	Não
23	MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA: ABORDAGEM TÉCNICA DO ATENDIMENTO E ENCAMINHAMENTO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA SEXUAL	60hs	120	Não
24	MULHERES INSPIRADORAS	90hs	60	Não
25	RECONHECENDO A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA	60hs	100	Não
26	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA	80hs	50	Não
27	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVA TEÓRICA E PRÁTICA NA SEEDF	90hs	100	Não
28	AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA AS APRENDIZAGENS NAS DIVERSAS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	90hs	60	Não
29	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA PROFESSORES(A) DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	120hs	240	Não
30	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	120hs	360	Não
31	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA PROFESSORES(AS) DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	120hs	240	Não
32	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA PROFESSORES(AS) DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	120hs	240	Não
33	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA OS PROFESSORES DO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	120hs	240	Não

34	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	120hs	120	Não
35	MOBILIDADE E TRÂNSITO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	120hs	120	Não
36	CRIAÇÃO DE JOGOS COM O JCLIC E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS	120hs	60	Sim, apenas professores /orientadores.
37	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO MAKER	120hs	15	Não
38	LINGUAGENS DIGITAIS NO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS - LDEMT	120hs	50	Não
39	G WORKSPACE – FERRAMENTAS GOOGLE PARA EDUCAÇÃO	120hs	50	Não
40	APRENDENDO E ENSINANDO COM JOGOS DIGITAIS	60hs	20	Não
41	ROBÓTICA EDUCACIONAL: ARDUINO E SUAS FUNCIONALIDADES	120hs	24	Não
42	RECORTE AQUI COLE ACOLÁ SCRAPBOOK NO ENSINAR- CENTRO VIVÊNCIAS LÚDICAS O. P	90hs	75	Não
43	ARTE A MIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60hs	197	Não
44	RODAS DE BRINCAR: IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA	90hs	90	Não
45	O NOVO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS, DIRETRIZES E PERSPECTIVAS – BÁSICO (DIURNO)	90hs	180	Sim. Atuação no Ensino Médio (regência, coordenação local, coordenação intermediária).
46	O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E CAMINHOS – INTERMEDIÁRIO - (DIURNO)	90hs	210	Sim. Professor da Educação Básica, atuando no Ensino Médio (regência, coordenação local, coordenação intermediária).

APÊNDICE G – Roteiro de Observação

Objetivo geral:

- Compreender qual a possível atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na “modelagem do currículo” (SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente.

Questões

- **Pretende-se observar como o currículo está presente na atuação do Pedagogo e sua possível atuação na modelagem curricular;**
- **Semana pedagógica no início do ano letivo:**
 - Participação do Pedagogo,
 - Organização curricular e possível participação do Pedagogo,
 - Organização do Trabalho Pedagógico;
- **Atendimento realizado pelo Pedagogo de forma individualizada ao professor:**
 - Quais as orientações dadas pelo pedagogo e que caracterizam influência na modelagem curricular;
- **Coletiva organizada pela EEAA:**
 - Quais os temas abordados,
 - Qual a participação dos professores.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Senhor (a) está sendo convidado participar da pesquisa intitulada: “A Atuação do Pedagogo da equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na “modelagem do currículo” em uma escola pública do Distrito Federal”. O objetivo dessa pesquisa é a de compreender a possível atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal na “modelagem curricular” (SACRISTÁN,2017) junto ao corpo docente.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá e será mantido sob sigilo pela omissão de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

A sua participação se dará por meio de entrevista e/ou observação. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicadas posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso, serão descartados.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor contatar a pesquisadora, pois estarei à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) senhor(a).

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa.

Nome e assinatura da pesquisadora responsável.

Brasília, ____ de _____ de _____

Pesquisadora: Mara Rúbia Rodrigues da Cruz.
Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.
Telefone para contato: (61)996485900
E-mail: marabsbrubia@hotmail.com